Niveau(x) d'enseignement : 8
Centre d'intérêt : 751

Numéro EDUQ : 9370347

Roy, Gérard-Raymond.

Etude de la maîtrise du français écrit à l'université / Gérard-Raymond Roy, Louise Lafontaine. -- Québec : Editions du CRP, 1992
126 p. ; 23 cm

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke"

ISBN 2-920859-59-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Lafontaine, Louise. • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation.

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue écrite • Composition • Orthographe • Test • Validité • Rendement scolaire • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Université de Sherbrooke

Identificateur(s) de sujet : Turbo (Test)

Cette étude porte sur la connaissance du français écrit des étudiants inscrits en première année de baccalauréat à l'Université de Sherbrooke. Elle comporte cinq chapitres dont le premier rappelle les caractéristiques scientifiques du "Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe" (Turbo) qui a servi d'instrument pour l'évaluation du français écrit. Le deuxième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats que les étudiants ont obtenu à ce test au trimestre d'automne 1987 et à celui d'automne 1988. Le troisième chapitre présente la maîtrise de la langue écrite en regard des caractéristiques personnelles et scolaires des étudiants, tels l'âge, les groupes d'appartenance sexuelle, les lieux de formation antérieure à l'admission à l'université et les champs de formation à l'ordre collégial. Le quatrième chapitre examine quels sont les éléments du français écrit qui font l'objet d'appropriation par les étudiants des divers degrés scolaires. On y fait part des résultats obtenus à un même test de français écrit (syntaxe, vocabulaire, orthographe grammaticale et lexicale) par des échantillons d'étudiants situés à des intervalles de deux ans de scolarité, et cela, à partir de la deuxième année du secondaire. Le cinquième chapitre tente de cerner les facteurs les plus susceptibles de contribuer à l'amélioration du français écrit au moment des études universitaires. Pour ce faire, il rapporte les résultats obtenus par un groupe d'étudiants volontaires qui ont subi le Turbo en 1987, puis en 1990, c'est-à-dire à trois ans d'intervalle.

Type de document :

Gérard-Raymond Roy Louise Lafontaine

ÉTUDE DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ÉCRIT À L'UNIVERSITÉ

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

93703 47

GÉRARD-RAYMOND ROY LOUISE LAFONTAINE

ÉTUDE DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ÉCRIT À L'UNIVERSITÉ

Rapport de recherche présenté
au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

GÉRARD-RAYMOND ROY LOUISE LAFONTAINE

ÉTUDE DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ÉCRIT À L'UNIVERSITÉ

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN : 2-920859-59-5

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 3e trimestre 1992

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

Les auteurs remercient de sa précieuse collaboration leur assistante, madame Sonia Morin, ainsi que les établissements d'enseignement secondaire, collégial et universitaire qui, par leur accueil bienveillant, ont rendu possible la cueillette des données qui ont permis de mener à terme cette recherche.

La réalisation de la recherche relative à la publication de cet ouvrage a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 11

PREMIER CHAPITRE — CONTENU ET VALIDATION DU *TEST UNIVERSITAIRE DE RÉDACTION ET DE BONNE ORTHOGRAPHE* 15

1. Le repérage d'erreurs 15
1.1 Contenu de la partie «repérage d'erreurs» 15
1.2 Validation des items de type «repérage d'erreurs» 18
1.2.1 L'expérimentation 19
1.2.2 La postexpérimentation 20
1.3 Analyse du seuil de difficulté des items du *Turbo* 23
1.4 Analyse de la convenance des items 24
2. La correction de textes 26
2.1 Contenu de la partie «correction de textes» 26
2.1.1 Présentation des sujets abordés 26
2.1.2 Les éléments linguistiques évalués en correction de textes 27
2.1.3 Validation de la partie «correction de textes» 28
— La préexpérimentation 29
— L'expérimentation 29
3. La rédaction 34
3.1 Le contexte de passation 34
3.2 La correction de la rédaction 35
Conclusion 37

DEUXIÈME CHAPITRE — RÉSULTATS OBTENUS AU *TEST UNIVERSITAIRE DE RÉDACTION ET DE BONNE ORTHOGRAPHE* 39

1. Les résultats universitaires 39
1.1 Résultats généraux obtenus au *Turbo* 39
1.2 Résultats selon les facultés 40
1.3 Résultats selon les départements 41
2. Moyens, récupérabilité et résultats 44
2.1 Quelques moyens pour remédier à la situation 44
2.2 La récupérabilité 45
2.3 Les démarches de récupération et leur impact 47
3. La Faculté d'éducation : exigences particulières et résultats 50
3.1 Les exigences particulières 50
3.2 Quelques résultats 52
Conclusion 55

TROISIÈME CHAPITRE — LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ÉCRIT SELON LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES 57

1. Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle 57
1.1 Résultats généraux en français selon l'appartenance sexuelle 57
1.2 Résultats relatifs à la maîtrise du français écrit présentés par intervalles de réussite selon les groupes d'appartenance sexuelle 58
1.3 Résultats des étudiants selon les groupes d'appartenance sexuelle et les champs de formation 58
2. La maîtrise du français écrit selon les champs de formation 60
3. La maîtrise du français écrit selon la provenance des étudiants 62
4. La maîtrise du français écrit selon l'âge des étudiants 65
5. Synthèse relative à la maîtrise du français écrit des étudiants établie par croisement de variables 66
Conclusion 69

QUATRIÈME CHAPITRE — ÉVOLUTION DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ÉCRIT DU SECONDAIRE À L'UNIVERSITÉ 71

1. Résultats en identification d'erreurs 71
2. Résultats en correction de textes 72
2.1 Correction des erreurs cibles 73
2.2 Correction des erreurs ajoutées 75
— L'orthographe lexicale 76
— La syntaxe 77
— Les accords de genre et de nombre 78
— Les accords verbaux 78
— L'homophonie 78
— Le vocabulaire 79
Conclusion 79

CINQUIÈME CHAPITRE — APPROPRIATION DU FRANÇAIS ÉCRIT EN TROIS ANS D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES 81

1. Analyse générale des résultats triennaux 82
2. Résultats triennaux selon les groupes d'appartenance sexuelle 83
Conclusion 86

CONCLUSION ET PERSPECTIVES 89

ANNEXES

Annexe 1 — Liste des tableaux selon les chapitres 93
Annexe 2 — Exemples d'items rejetés lors de la validation et causes du rejet 96
Annexe 3 — Rapport sur l'administration du *Turbo* de septembre 1987 97
Annexe 4 — Rapport sur l'administration du *Turbo* de janvier 1988 107
Annexe 5 — Rapport sur l'administration du *Turbo* de septembre 1988 119

PRÉSENTATION

Plusieurs établissements universitaires francophones (Montréal, Laval, Sherbrooke) s'intéressent depuis très longtemps à la maîtrise de la langue écrite des étudiants dont ils assument la formation. Pourtant ce n'est que depuis les dernières années qu'ils ont commencé à veiller à la qualité langagière de tous leurs étudiants et à se doter de moyens spécifiques à cette fin. L'action s'est concrétisée au moment où le Comité des affaires «académiques» de la CREPUQ a déposé son rapport sur «la connaissance de la langue chez les étudiants universitaires» en avril 1985. Ce rapport admettait d'emblée «le constat selon lequel une proportion relativement élevée d'étudiants et de diplômés universitaires ne possèdent pas une maîtrise adéquate de la langue» (p. 3). Le diagnostic portait alors non seulement sur la maîtrise des règles lexicales, syntaxiques morphologiques et orthographiques mais également sur la difficulté qu'éprouvent les étudiants à exprimer clairement des idées et à les organiser en un ensemble cohérent (p. 4). Ce même rapport invitait les établissements de haut savoir à mettre en place des politiques et à prendre des mesures permettant de remédier à la situation, quitte à modifier pour ce faire leurs règlements pédagogiques.

Parmi les premières, l'Université de Sherbrooke indiquait clairement, dès juin 1986, son intention de «s'assurer que chaque étudiant, quelle que soit sa discipline, ou son champ d'études, puisse exprimer correctement ses connaissances acquises à l'université» (*Choisir et exceller*, p. 24). C'est dans cette foulée, entre autres, que le Comité sur la connaissance de la langue française et de la langue anglaise de cet établissement a eu recours à l'expertise de notre équipe de chercheurs pour la sélection d'un instrument destiné à mesurer les connaissances et les habiletés en langue française écrite nécessaires à tout finissant d'un 1er cycle universitaire et ce, peu importe sa faculté d'appartenance.

Il faut souligner qu'à ce moment-là, notre équipe œuvrait déjà à la mise en forme d'un test en trois volets destiné à évaluer la maîtrise de la langue écrite des étudiants de premier cycle inscrits au programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, et qu'elle bénéficiait pour ce faire d'une subvention de recherche en provenance du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR ÉQ–2806).

C'est ainsi que porteuse de ses propres objectifs de recherche qui s'alignaient sur la satisfaction concomitante d'un besoin institutionnel, notre équipe de recherche a soumis au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, à l'automne 1986, un projet d'«étude du rendement orthographique et rédactionnel concomitant au curriculum universitaire». En mai 1987, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada lui accordait «une subvention

de deux ans pour réaliser l'objectif A« d'un projet quadriennal, à savoir «mesurer les acquis orthographiques et rédactionnels des étudiants au moment où ils sont admis à l'université. L'atteinte de cet objectif prévoyait que les travaux se feraient :

- en administrant le «test universitaire de rédaction et de bonne orthographe» à tous les étudiants nouvellement admis à l'Université de Sherbrooke;

- en faisant l'analyse et l'interprétation des résultats pour les neuf facultés que compte cette université et cela, par rapport à chacune des parties et sous-parties de ce test;

- en analysant les acquis orthographiques et rédactionnels des étudiants universitaires relativement à leur lieu de formation au primaire (ville/campagne), au secondaire (polyvalentes/secteurs privé) et au collégial, puis par rapport au statut de leurs parents.

En regard de l'atteinte de cet objectif général et des trois sous-objectifs qui s'y rapportent, notre équipe a reçu, de septembre 1987 à août 1989, une aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada établie annuellement à 21 196 $. L'équipe a bénéficié par ailleurs d'un support annuel de l'Université de Sherbrooke d'environ 10 000 $ dédié à l'administration même du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO) pour des fins institutionnelles d'évaluation de la qualité de la langue écrite des étudiants inscrits en première année de baccalauréat; cela a permis non seulement de réaliser l'administration élargie du *Turbo* en défrayant, par exemple, des coûts directs imputables à l'impression annuelle des tests et à la surveillance, mais également de mettre immédiatement en exergue les implications pratiques et bénéfiques du projet de recherche. C'est sur la réalisation de ce projet de recherche que porte le présent rapport; il comprend cinq chapitres et plusieurs annexes.

Le premier chapitre rappelle les caractéristiques du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* qui a servi d'instrument pour l'évaluation du français écrit des étudiants. Ce chapitre vise essentiellement à situer le lecteur par rapport à l'analyse des résultats qui fera l'objet des parties subséquentes.

Le deuxième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats que les étudiants nouvellement inscrits à l'Université de Sherbrooke en première année de baccalauréat ont obtenu à ce test au trimestre d'automne 1987 et à celui d'automne 1988.

Le troisième chapitre présente la maîtrise de la langue française écrite en regard des caractéristiques personnelles et scolaires des étudiants, tels l'âge, les groupes d'appartenance sexuelle, les lieux de formation antérieure à l'admission à l'université et les champs de formation à l'ordre collégial.

Le quatrième chapitre examine quels sont les éléments du français écrit qui font l'objet d'appropriation par les étudiants des divers degrés scolaires. On y fait part des résultats obtenus à un même test de français écrit (syntaxe, vocabulaire, orthographe grammaticale et lexicale) par des échantillons d'étudiants situés à des intervalles de deux ans de scolarité, et cela, à partir de la deuxième année du cours secondaire.

Le cinquième chapitre tente de cerner les facteurs les plus susceptibles de contribuer à l'amélioration du français écrit au moment des études universitaires. Pour ce faire, il rapporte les résultats obtenus par un groupe d'étudiants volontaires qui ont subi le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthogrphe* en 1987 puis en 1990, c'est-à-dire à trois ans d'intervalle.

À ceux que la suite intéresse, tout le plaisir de s'informer ou de prendre connaissance du niveau de compétence en langue française écrite des étudiants qui, après treize ans d'études ou plus, viennent d'être admis à l'université!

Les auteurs

PREMIER CHAPITRE

CONTENU ET VALIDATION DU *TEST UNIVERSITAIRE DE RÉDACTION ET DE BONNE ORTHOGRAPHE*

La réalisation d'un instrument diagnostique susceptible de permettre une évaluation adéquate de la maîtrise de la langue écrite par des étudiants de l'ordre universitaire devait répondre à plusieurs exigences d'ordre linguistique, d'ordre docimologique et d'ordre pratique. La connaissance des critères qui constituent les assises du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) ne peut, selon nous, que faciliter la compréhension des résultats, leur étendue et leurs limites. C'est dans cette perspective d'éclairage que se situe le présent chapitre, il est consacré à la présentation des éléments de contenu du test et à celle des principales données relatives à la validation des items.

Le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) porte uniquement sur la maîtrise du français écrit. Il compte trois parties : «repérage d'erreurs», «correction d'erreurs» et «rédaction». Fondamentalement, chacune de ces parties permet d'évaluer la qualité de la langue écrite par rapport à plusieurs points semblables dont les orthographes grammaticale et lexicale, la convenance du vocabulaire, la syntaxe, etc. et par rapport à certains points distincts d'une partie à l'autre, comme la ponctuation, l'emploi des majuscules, le choix lexical, l'organisation textuelle, etc. De plus, ces parties se distinguent les unes des autres par la perspective selon laquelle chacune met l'étudiant en contact avec la langue écrite.

1. Le repérage d'erreurs

Dans cette partie consacrée au repérage d'erreurs, tous les étudiants sont confrontés aux mêmes problèmes de français écrit : ils sont appelés à trouver une erreur prédéterminée contenue dans quatre phrases plutôt brèves. L'étudiant sait qu'il y a une erreur par groupe de quatre phrases; de ce fait, il ne peut rabattre sur un cinquième choix dont la formulation indiquerait la possibilité d'absence d'erreur. Cette partie se présente sous la forme d'un test objectif, ce qui permet d'assurer à la fois une certaine rapidité d'administration et de correction du test.

1.1 Contenu de la partie «repérage d'erreurs»

Une banque de 500 items forme présentement, c'est-à-dire après validation, la partie «repérage d'erreurs» du *Turbo*. Cette banque comporte elle-même

dix bassins de 50 items chacun, parallèles par rapport aux types d'erreurs visés. Chaque bassin comprend à son tour quatre sections (S) dont les contenus (C) se répartissent comme suit.

Tableau 1 — Contenu de chacun des bassins d'items du *Turbo*

Sections	Items	Types d'erreurs visés
syntaxe	4 à 9	concordance des temps, usage de la négation usage des coordonnants, usage du relatif usage des subordonnants, etc.
vocabulaire	10 à 18	anglicismes, barbarismes, impropriétés, pléonasmes
orthographe grammaticale	19 à 27 28 à 31 32 à 36	conjugaison (relation sujet/verbe et désinences verbales) accord des participes passés accords de genre et de nombre (régularités et particularités)
orthographe	37 à 50	problèmes d'accent, de cédille, d'homophonie, de finales de mots, de lettres muettes, de trait d'union, etc.

Les items de cette partie (repérage d'erreurs) sont numérotés de 1 à 50. Chaque item compte quatre phrases (a, b, c, d), simples ou complexes, dont une seule contient une erreur. Ceci permet d'atténuer au maximum l'effet d'imprégnation dysorthographique. En voici un exemple relatif à la connaissance de l'orthographe lexicale.

39. a) Un déjeûner équilibré permet de commencer la journée du bon pied.
b) L'opposition s'est mise à l'affût des erreurs du gouvernement.
c) Dîner trop souvent sur le pouce n'a rien de bon pour la digestion.
d) Au football, accorde-t-on deux points pour un toucher de sûreté?

Cet exemple représente bien le type d'items du *Turbo* : l'erreur cible est placée en contexte naturel minimal de lecture, la phrase. La longueur moyenne des phrases voisine une douzaine de mots. Le contenu sémantique des phrases se rapporte à divers champs d'intérêt ou de formation universitaire, tels la médecine, l'activité physique, les sciences, le droit, la politique, l'éducation, les lettres, etc., mais son expression ne recourt qu'à du vocabulaire d'usage courant et, de ce fait, s'abstient d'utiliser le vocabulaire dit de spécialisation dont l'acquisition relève particulièrement de la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire. Le niveau des difficultés visées par le *Turbo* renvoie principalement à ce qui est objet d'apprentissage aux ordres primaire et secondaire.

En ce sens, l'acquisition orthographique de «déjeuner», mot qui ne prend pas d'accent circonflexe, devrait atteindre plus de 90 % vers onze ans (cf. R. Préfontaine, *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*), mais les résultats de 47,8 % obtenus à cet item en 1987 par les étudiants issus du collégial font voir que le seuil de réussite escompté à la fin du primaire n'est qu'à demi atteint par les «meilleurs» étudiants du système scolaire, c'est-à-dire par ceux qui réussissent à accéder à l'université.

Pour la banque de 500 items, la répartition des types de difficultés selon le cheminement scolaire est de 31% pour le primaire, de 50,5 % pour le secondaire. Restent 18,5 % d'autres cas, dont 12 % concernent le bon usage des mots (vocabulaire) : il s'agit là de cas qu'il faut presque qualifier d'inclassables selon les ordres scolaires compte tenu du fait que les programmes d'études demeurent plutôt muets à ce sujet.

Voici maintenant la répartition détaillée des erreurs cibles du *Turbo*, établie selon les objectifs terminaux des programmes d'études des divers ordres scolaires.

Tableau 2 — Répartition (%) des erreurs cibles du *Turbo* établie selon les objectifs terminaux des programmes d'études du ministère de l'Éducation du Québec

Types d'erreurs	Primaire		Secondaire		autres	total
	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle		
syntaxe		3,75	3,75	7,50	3,00	18,00
vocabulaire		0,75	1,25	4,00	12,00	18,00
orth. grammaticale	1,25	7,50	15,25	8,75	3,25	36,00
orth. lexicale	6,25	11,50	8,75	1,25	0,25	28,00
Total	7,50	23,50	29,00	21,50	18,50	100,00

Cette répartition reflète une autre caractéristique importante du *Turbo*, à savoir que le contenu porte sur la vérification des connaissances constituant le bagage langagier commun à l'ensemble des locuteurs. À cet égard, le test ne présente pas de difficultés comme celles contenues dans le mot «apophtegme» ou dans les expressions «une pierre schisteuse», «des socquettes de laine» ou des locutions sans accent comme «*a priori*» et «*a posteriori*». Au contraire, les difficultés concernent les mots d'usage courant dont la grande majorité font l'objet d'apprentissage au primaire et au secondaire, tels «une piqûre», «une fourmi», «une hypoténuse», ou le genre des mots comme «une hygiène», «un asphalte», etc.

Par ailleurs, afin de faciliter à l'étudiant la réussite du *Turbo*, nous avons, au début du test, défini et illustré d'exemples chaque type de difficultés cibles. Cette présentation est elle-même suivie de la consigne, une seule pour les 50 items de la partie «repérage d'erreurs». Par cette consigne, l'étudiant est invité à identifier l'erreur contenue dans les quatre phrases de chaque item puis à noircir, au numéro correspondant de la feuille de réponses destinée au lecteur optique, la lettre représentant la phrase où se trouve cette erreur. Par la suite, chaque section ou partie de section de cette partie porte en encadré une indication précisant le type d'erreurs visées : syntaxe, vocabulaire, orthographe grammaticale (accord ou verbe, du participe passé, des autres mots variables) et orthographe lexicale.

Telles sont les principales caractéristiques conceptuelles de la partie «repérage d'erreurs» du *Turbo*. L'étudiant qui la parcourt se voit faciliter la tâche par le recours à une consigne unique, elle-même balisée au fil du trajet par des indices précis relatifs au contenu. Il se voit aussi confronté à résoudre des difficultés dont le niveau lui est normalement fort accessible du fait qu'il a eu, tout au cours de sa formation, maintes occasions de les rencontrer et de les surmonter; il se voit aussi placé en situation naturelle, ou presque, de résoudre des problèmes langagiers, étant donné que les erreurs à repérer lui sont présentées tout simplement en contexte.

1.2 Validation des items de type «repérage d'erreurs»

La validation d'une banque de 500 items a nécessité la préparation d'une banque initiale de 600 items, graduellement élaguée et retravaillée de façon à ce que chaque item satisfasse aux critères scientifiques de la standardisation. À cette fin, les 600 items de la banque initiale qui se présentaient, pour chaque sous-bassin, dans l'ordre suivant : orthographe d'usage, orthographe grammaticale, syntaxe et vocabulaire ont fait l'objet d'une préexpérimentation auprès de groupes restreints d'étudiants de quelques facultés. Cette étape de validation a permis, entre autres, de déterminer la forme définitive des items. Par exemple, initialement, la plupart des erreurs de vocabulaire et de syntaxe avaient été disséminées dans des phrases plus longues (2 lignes ou 24 mots en moyenne) : ceci nécessitait un temps de passation sensiblement plus long; les items consacrés à l'homophonie ne comportaient qu'une phrase contenant une parenthèse à combler par le choix d'un leurre sur quatre de type *pain, pin, peint, pains*; etc. L'analyse des premiers résultats a montré d'une part qu'après dix-douze mots, l'augmentation de la longueur de la phrase n'ajoute guère à la difficulté de repérer une erreur et que l'approche qui consiste à placer quatre leurres entre parenthèses ne permet pas de déceler la maîtrise ou la non-maîtrise des homophones, car deux leurres sur quatre ne sont habituellement jamais retenus dans ce type de contexte, de sorte que l'étudiant testé se retrouve placé devant une situation de

pile ou face. D'autre part, cette préexpérimentation a permis tantôt de diminuer, tantôt d'accroître l'effet d'attraction des leurres trop choisis ou pas assez choisis (voir annexe 2). En bref, cette phase a servi à procéder aux ajustements des items, indispensables à une conduite efficace de l'expérimentation.

1.2.1 L'expérimentation

L'expérimentation proprement dite des 600 items de la banque initiale, modifiés suite à la préexpérimentation, s'est déroulée auprès de 2050 étudiants inscrits à l'université en première année de baccalauréat et représentant toutes les facultés de l'Université de Sherbrooke; il s'est agi de l'étape cruciale de validation des items du test initial dont elle a permis la réorganisation des contenus de même que la sélection définitive, ou presque, des 500 items de la section «repérage d'erreurs» du *Turbo*.

Lors de cette expérimentation du test, même si chaque item comportait une erreur disséminée dans l'une des quatre phrases disposées en a, b, c et d, la consigne demandait aux étudiants, non de cocher a, b, c ou d mais d'encercler l'erreur même, là où elle se trouvait. La correction a été faite de façon manuelle : c'est à ce moment qu'il a été possible de vérifier, pour chaque phrase cible qui serait ultérieurement identifiée par une lettre sur la feuille de réponses destinée au lecteur optique, si le cercle effectué par l'étudiant contenait l'erreur réelle. Cela a permis de rejeter ou de modifier les items dans lesquels la force d'attraction de certains termes voilait celle de l'erreur réelle (voir annexe 2, exemple 5).

Les résultats de cette vaste expérimentation ont fait ressortir qu'une centaine d'items, 105 en réalité, devaient d'emblée être rejetés. De fait, un seul item, réussi par 91 % des étudiants, paraissait trop facile; les 104 autres items, qui n'avaient même pas été réussis par au moins 20 % des étudiants, s'avéraient nettement trop difficiles, de sorte qu'ils affectaient à la baisse la moyenne générale : celle-ci n'était que 42,4 % et se trouvait de ce fait plutôt éloignée du seuil idéal de réussite, à savoir 50 %.

Afin de conserver les acquis de cette expérimentation, dont la grande conformité de chaque forme à la courbe normale et un ensemble très élevé d'items réussis entre 20 % et 80 %, et afin que la moyenne se rapproche du seuil idéal, il a été décidé de soustraire de la banque initiale une centaine d'items trop difficiles[1]. Cela a donné immédiatement une banque de 495 items dont le taux de réussite se situait entre 20 % et 80 %; cette banque a été complétée à 500 items par l'ajout de 5 items dont le seuil de réussite était tout près de 20 %. Par la suite, ont été retravaillés les items partiellement défectueux : la longueur des

[1] Voir annexe 2, exemples d'items trop difficiles.

phrases, le pouvoir d'attraction de chaque erreur réelle et de chaque leurre (5 % minimum : voir annexe 2, exemple 4), la convenance du vocabulaire ont donné lieu aux principaux ajustements relatifs aux items.

Une autre répercussion de l'étude des résultats de l'expérimentation a été de permettre d'équilibrer les dix formes quant au niveau de difficulté et de disposer les items des dix formes selon un ordre de difficulté croissant. Cela a été fait, d'une part, pour les items se rapportant à chaque type d'erreurs. En conséquence, le *Turbo* était désormais constitué de dix formes parallèles et équivalentes ($x = 51$ %) de 50 items chacune ou de 50 bassins de dix items chacun. Les bassins étant numérotés de 1 à 50 et leurs dix items étant identifiés de A à J, il devenait désormais possible, en tirant au hasard un item par bassin, de confectionner une infinité de formes semblables quant au contenu et équivalentes quant au degré de difficulté. Cela demeure une caractéristique majeure du *Turbo*, test qui est destiné à évaluer à une ou à plus d'une reprise (en cas d'échec) et pendant plusieurs années consécutives la maîtrise de la langue maternelle des étudiants universitaires francophones. Il fallait éviter de soumettre trop souvent les mêmes étudiants au même test et éviter que les contenus du test ne se transmettent de bouche à oreilles d'une année à l'autre. Enfin, le fait de pouvoir utiliser plusieurs formes simultanément contribue naturellement à contrecarrer le plagiat.

Telles ont été les conséquences majeures de l'expérimentation sur la mise au point du *Turbo*, validation relative à l'erreur réelle de chaque phrase cible, au pouvoir d'attraction de chaque leurre, au degré de difficulté de chaque item et configuration nouvelle de la banque d'items dont les contenus, qui se sont trouvés gradués des plus faciles aux plus difficiles, permettent de constituer désormais autant de formes semblables quant aux types d'erreurs cibles et quant au seuil de difficulté, mais différentes par le contenu même des items.

1.2.2 La postexpérimentation

La postexpérimentation est dernière étape de la validation a consisté à mettre à l'essai l'ensemble des 500 items de la banque répartis en dix formes parallèles et de vérifier la justesse de la gradation des éléments de contenu déterminée à la phase précédente. Elle avait pour buts d'établir de façon définitive les caractéristiques de la banque de 500 items, d'en établir les divers paramètres et, bien sûr, de déceler toutes failles ou tous défauts susceptibles d'y rester.

La postexpérimentation s'est déroulée durant les trois premières semaines de septembre 1987 auprès de 2649 étudiants de 1er cycle nouvellement inscrits en première année de baccalauréat et ce pour chacune des neuf facultés de l'Université de Sherbrooke. L'étude des résultats s'est faite comme lors de l'étape

précédente : compilation des résultats par formes, vérification de la gradation des parties et des items, analyse du seuil de difficulté des items et de leur convenance générale.

La compilation des résultats des dix formes a conduit à l'établissement de la moyenne, de l'écart type, du niveau de conformité à la loi normale à ± 1 σ et à ± 2 σ et, partant, d'établir leur niveau de conformité mutuelle. (Voir également l'annexe 3).

Tableau 3 — Résultats selon les formes

Formes	moyenne	écart type	± 1 σ	± 2 σ
A	52,1	14,5	68,1 %	95,5 %
B	51,8	13,5	65,1 %	95,0 %
C	49,3	15,2	65,3 %	96,4 %
D	51,0	13,8	66,7 %	96,7 %
E	50,9	14,5	66,0 %	94,4 %
F	54,1	13,2	65,0 %	95,9 %
G	50,1	14,2	66,3 %	97,0 %
H	50,2	14,4	68,9 %	96,9 %
I	51,7	13,7	66,2 %	96,1 %
J	48,8	13,4	68,4 %	95,1 %

Selon le test de Scheffié, seul l'écart entre la forme F ($\bar{x}$ = 48,7692) et la forme J ($\bar{x}$ = 54,1278) est significatif au seuil de 5 %. Selon ce test, la différence minimale significative serait de 5,321 alors que la différence réelle entre ces deux formes est de 5,358. Comme l'écart entre ces deux moyennes n'excède que de très peu et seulement dans ce cas le seuil de signification, et que les 44 autres comparaisons de moyennes possibles se situent en-deçà du seuil de 5 %, cela indique que, dans l'ensemble, l'hypothèse de l'équivalence des formes considérées sous l'aspect de la difficulté ne peut être rejetée. Il faut noter également, pour chaque forme, le haut niveau de conformité à la loi normale (± 1 σ = 68,26 %; ± 2 σ = 95,44 %).

Par ailleurs, la gradation des items du test, compte tenu des catégories d'items et des types d'erreurs visées a fait l'objet d'une nouvelle vérification. Cette opération a permis d'établir la valeur relative de chaque item, de chaque bassin d'items, des items portant sur un même type d'erreurs et enfin, celle de chaque catégorie d'items. Voici à ce sujet un tableau représentant les résultats bruts (n/2649) obtenus lors de la postexpérimentation.

Tableau 4 — Résultats de la postexpérimentation obtenus pour les diverses catégories d'erreurs cibles

Nº des bassins	$\bar{x}$ / bassins	$\bar{x}$ / types	$\bar{x}$ / catégories
1	1958	1678	
2	1402		
3	1738	1738	
4	2056		
5	1660	1665	1591
6	1038		(60,1 %)
7	1737	1573	
8	1409		
9	1325	1325	
10	1914	1574	
11	1234		
12	1692		
13	1482	1401	1412
14	1028		(53,3 %)
15	1571		
16	1315	1365	
17	1208		
18	1263	1263	
19	1904	1671	
20	1439		
21	1800	1601	
22	1303		
23	1225		1417
24	1294		(53,5 %)
25	1325	1241	
26	1106		
27	1259		
28	1844	1844	
29	1508	1508	1262
30	934	934	(47,6 %)
31	763	763	
32	1520	1520	
33	1329	1241	1196
34	1154		(45,1 %)
35	925	925	
36	1048	1048	
37	1457		
38	1442	1413 (37 et 40)	
39	1126	1285 (38 et 39)	
40	1369		
41	1473		
42	1238	1355	1196
43	1317	1165	(45,2 %)
44	1014		
45	992	952	
46	913		
47	801	801	
48	1611		
49	1069	1211	
50	955		

Ce tableau reflète la gradation générale des parties du *Turbo* par rapport au niveau de réussite : la syntaxe (60,1 %), le vocabulaire (53,3 %), l'orthographe grammaticale (49,9 %) et l'orthographe d'usage (45,2 %). Les différentes sous-composantes de l'orthographe grammaticale sont également graduées : accord du verbe (53,5 %), accord des participes passés (47,6 %) et accord de genre et de nombre (45,1 %). De plus la gradation se trouve presque toujours respectée pour les types d'items entre eux et à l'intérieur de chaque type d'items. C'est ainsi que les 30 cas d'anglicismes du *Turbo* ont été répartis en bassins progressifs de 10 items chacun, à savoir les bassins d'items 12, 13 et 14 respectivement réussis à 63,5 % (1692/2649), à 55,9 % (1482/2649) et à 38,8 % (1028/2649). Il en va de même, par exemple, des bassins d'items 28 à 31 consacrés à la connaissance de l'accord des participes passés; dans ce cas particulier de type d'items, chaque bassin correspond généralement à un cas spécifique d'accord du participe passé, de sorte qu'il faut compter ici autant de types d'items que de bassins d'items. En somme, dans la partie «repérage d'erreurs», la gradation se trouve respectée aux divers paliers d'agencement des items.

De ce tableau ressort également le poids relatif accordé à chaque type de difficulté dans cette partie du *Turbo*. Cette importance relative se trouve représentée en quelque sorte par le nombre de bassins d'items attribué à chaque type de difficultés. Pour chaque forme du test (50 items), sept types de difficultés ne sont évalués qu'une seule fois, dont la concordance des temps, l'emploi du trait d'union, etc.; onze autres types de difficultés, dont l'emploi adéquat du relatif, de la négation, l'orthographe de mots contenant des lettres muettes, etc., le sont deux fois pour un total de 22 items; quatre types de difficultés sont l'objet d'une triple évaluation : il s'agit de l'usage de la préposition, des anglicismes, des impropriétés et des homophones. À ces 41 items s'en ajoutent quatre portant sur la maîtrise de l'accord des participes passés et cinq destinés à vérifier la connaissance de la morphologie verbale (conjugaison des verbes en contexte). En définitive, les 50 items de la partie «repérage d'erreurs» du *Turbo* concernent 24 types de difficultés dont 62,5 % (15/24) font l'objet d'une double ou d'une triple évaluation.

1.3 Analyse du seuil de difficulté des items du *Turbo*

Étant donné l'ensemble des modifications apportées à la banque initiale (600 items) après l'expérimentation, l'étude du niveau de difficulté des items a été refaite pour la banque des 500 items. L'analyse des résultats de la postexpérimentation montre que, compte tenu des critères de standardisation d'un test, il restait 17 items qui ont été réussis à 19 % ou moins et 21 items qui ont été réussis à 81% et plus : les uns sont jugés trop difficiles; les autres trop faciles. Le tableau suivant rapporte par pourcentage le nombre d'items dont le résultat a été inférieur à 20 % ou supérieur à 80 %.

Tableau 5 — Répartition des items trop peu et trop réussis

Items trop peu réussis (19 % et -)		Items trop réussis (81 % et +)	
%	n	%	n
19	7	81	1
18	2	82	2
17	5	83	3
16	0	84	3
15 à 12	0	85	5
11	1	86	0
10	1	87	1
9 à 5	0	88	2
4	1	89	2
		90	1
		91	0
		92	1
	17		21

Les modifications qui ont suivi l'expérimentation ont eu trois conséquences par rapport à la difficulté des items : la banque ne compte maintenant que 17 items peu réussis (au lieu de 104), mais l'ensemble des items trop réussis est passé d'un seul à 21 et la moyenne de 42 % à 51 %. Toutefois, compte tenu des données du tableau qui précède, il a été convenu de garder tels quels les 14 items «difficiles» et les 14 items «faciles» dont les taux de réussite voisinaient les seuils conventionnels de 20 % (17 %, 18 % et 19 %) et de 80 % (81 % à 85 %), car il va de soi qu'en procédant à un tirage au hasard pour l'élaboration de nouvelles formes, seuls un ou deux de ces items risquent de se retrouver dans une même forme. Par contre, les 10 autres items dont trois trop peu réussis et sept trop réussis ont été modifiés ou remplacés et ce, jusqu'à l'atteinte d'un seuil de réussite répondant aux normes de validité.

1.4 Analyse de la convenance des items

Outre le fait d'être ni trop «facile» ni trop «difficile», un item doit mesurer convenablement ce pourquoi il est fait et ce, par rapport à l'ensemble des sujets qui subissent le test. En effet, qu'un item soit «facile» ou qu'il soit «difficile», ce sont les étudiants forts qui doivent le réussir autant sinon plus que les étudiants faibles. Ce comportement de chaque item par rapport aux résultats obtenus par les sujets pour l'ensemble des items peut être évalué à l'aide de l'indice de Black. Cet indice se comporte comme suit : un résultat de 50 indique qu'autant de sujets faibles que de sujets forts ont réussi tel item; un résultat supérieur à 50

signifie que les sujets forts ont le mieux réussi l'item; en revanche, un résultat inférieur à 50 indique une anomalie de l'item, car il est mieux réussi par les sujets faibles que par les forts. En réalité, l'indice de Black évalue la valeur de discrimination des items. Le tableau qui suit présente les données de l'indice de Black par tranche de 5, sauf la première, et le nombre d'items sur 500 compris dans chaque tranche.

Tableau 6 — Répartition des items selon l'indice de Black

Tranches	n items
0 à 49	1
50 à 54	10
55 à 59	57
60 à 64	98
65 à 70	140
70 à 74	95
75 à 79	64
80 à 84	25
85 à 89	8
90 et +	2

Lors de la postexpérimentation, un seul item s'est avéré non convenant selon l'indice de Black : il a été soustrait de la banque puis remplacé. Quant aux 10 items de la tranche «50 à 54», ce sont surtout des items «faciles» : dans ce cas, il paraît assez normal qu'ils soient réussis presque autant par les faibles que par les forts. Le contraire se produit pour les items dont l'indice de Black est égal ou supérieur à 85 : il s'agit de 10 items «difficiles», qui sont surtout réussis par les sujets forts. En un mot, le calcul de l'indice de Black a permis de vérifier la convenance ou la pertinence de 499 items sur 500 de la partie «repérage d'erreurs» du *Turbo*.

Telles sont les caractéristiques dominantes de la banque de 500 items qui constitue la partie «repérage d'erreurs» du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* : une moyenne expérimentale qui ne s'éloigne que d'un pour cent du seuil théorique idéal de 50 %; une banque qui, composée de 50 bassins de 10 items chacun, permet la constitution d'un nombre très élevé de formes équivalentes, aux éléments de contenu gradués, mais semblables ou différentes, selon les groupes d'étudiants à qui elles sont destinées par rapport au degré de difficulté moyen; une banque dans laquelle chaque item répond aux critères conventionnels de validation, tels le niveau de difficulté ou de facilité, la convenance, etc.; une banque dont les contenus mesurent la maîtrise d'éléments syntaxiques, lexicaux, morphosyntaxiques et orthographiques fondamentaux du français.

L'étudiant qui passe cette partie sait qu'il doit repérer une erreur et de quel type est cette erreur de français écrit.

2. La correction de textes

Repérer des erreurs de français écrit dissimulées une à une par groupes de quatre phrases est une chose; repérer des erreurs de français écrit disséminées au hasard et sans indices dans des textes petits ou grands fait appel à une maîtrise plus «assurée» de la langue écrite. Une telle maîtrise supplémentaire s'avère nécessaire à toute personne en «position» de porter avant diffusion un jugement final sur un texte qu'il s'agisse d'une lettre, d'un article de journal, d'un rapport, etc. et, en particulier, à toute personne qui exerce la fonction, par exemple, de corriger le français écrit des élèves ou des étudiants. La correction d'un texte par une personne autre que son auteur suppose en effet que ce correcteur repère toutes les erreurs, et seulement les erreurs, puis qu'il soit en mesure de les corriger. C'est là la visée générale de la partie «correction de textes» du *Turbo* dont voici les éléments de contenu et les résultats de la validation.

2.1 Contenu de la partie «correction de textes»

Cette partie du *Turbo* évalue la maîtrise de la langue écrite en demandant à l'étudiant de repérer, puis de les corriger, des erreurs de français écrit (accords grammaticaux, orthographe d'usage, ponctuation, syntaxe, vocabulaire, etc.) contenues dans trois petits textes. Les erreurs ne sont ni soulignées, ni disposées à intervalles réguliers, de sorte qu'elles ne sont identifiables que par l'élément fautif même.

2.1.1 Présentation des sujets abordés

À chaque ligne du texte placé à gauche correspond, à droite, une ligne où l'étudiant doit écrire, corrigés, les termes fautifs (mots et/ou expressions) qu'il a préalablement encerclés dans le texte. Il s'arrête au moment où il n'en trouve plus, car il n'est aucunement fait mention du nombre d'erreurs par texte.

Tableau 7 — Exemple de la consigne pour la correction de textes

Mesdames, mesdemoiselles et messieurs,	mesdemoiselles
si ça vous intéresse, inscrivez-vous dès	ça (,)
aujourd'hui et versez un acompte de	versez acomple
vingt cinq dollars lors de la remise de	vingt-cinq
votre fiche de préinscription.	

Certaines lignes comptent deux ou trois erreurs à relever puis à corriger, d'autres une, d'autres aucune. Ceci fait que l'étudiant ne dispose d'aucun indice quant à la place des erreurs dans le texte. C'est, selon nous, une excellente occasion pour lui ou pour toute personne soumise au *Turbo* de confronter ses «certitudes» en français écrit, car si encercler une erreur au passage peut être le fruit d'un geste rapide, la corriger par contre relève d'un geste calculé, conscient et volontaire : c'est affirmer ses propres convictions en français écrit et les opposer à celles d'un autre, à savoir l'auteur du texte.

Dans le *Turbo*, cette confrontation demeure fort simple : chaque texte, qui compte au maximum 15 demi-lignes, correspond à un court extrait, habituellement modifié, d'un journal ou d'une revue, tels *La Tribune*, *La Presse*, *Le bulletin des agriculteurs*, *La revue Forêt conservation*, etc. Les textes à corriger rejoignent des domaines d'intérêt général et présentent un contenu susceptible d'être aisément compris des principaux destinataires du *Turbo* que sont les étudiants de première année de baccalauréat. À titre d'exemples, voici une douzaine de sujets abordés.

Tableau 8 — Exemples de sujets abordés dans la partie «correction de textes»

• L'alimentation	• Le théâtre	• L'ail
• La santé	• La photographie	• L'amour
• La rouille	• La maladie	• Les voyages
• Le potager	• Les relations internationales	• L'électricité
• Les médias	• L'environnement	• Etc.

Ces exemples de sujets font voir que l'étudiant universitaire peut se sentir à l'aise avec le contenu sémantique des textes qui lui sont présentés, car leur contenu demeure toujours d'un abord facile, le *Turbo* n'ayant pas pour objectif immédiat d'évaluer la capacité de lecture des étudiants.

2.1.2 Les éléments linguistiques évalués en correction de textes

Les éléments linguistiques qui font objet d'évaluation par la correction de textes sont de deux ordres. Il faut considérer d'une part les éléments linguistiques cibles et d'autre part ceux que chaque étudiant ajoute lors de la correction des textes. Les premiers correspondent aux erreurs de français disséminées dans les textes de chaque forme. Lors de la préexpérimentation, chacune des dix formes comprenait trois textes qui contenaient 25 erreurs. Autrement dit, cette partie du *Turbo* comprend 30 petits textes dans lesquels sont dissimulées 250 erreurs de divers types. Ces erreurs correspondent en majeure partie à celles visées par la partie «repérage d'erreurs», à savoir la syntaxe dont les problèmes

de référent, le vocabulaire, l'orthographe grammaticale (morphosyntaxe, participe passé, accord de genre et de nombre) et divers cas d'orthographe lexicale dont les homophones lexicaux. Il s'ajoute toutefois ici deux types particuliers d'erreurs cibles : l'emploi de la majuscule et celui de la ponctuation auquel a été rattaché le discours direct (usage des deux points et des guillemets) (voir annexe 4). Voici, en pourcentage, la répartition des éléments linguistiques cibles de la partie «correction de textes».

Tableau 9 — Répartition des éléments linguistiques cibles de la partie «correction de textes»

Syntaxe		7,2 %	Orthographe lexicale	divers	26,8 %
Vocabulaire		5,6 %		homophone	11,6 %
Orthographe grammaticale	morphosyntaxe	16,8 %	Ponctuation		5,6 %
	participe passé	10,4 %	Majuscule		2,8 %
	genre et nombre	13,2 %			

Les seconds éléments linguistiques particuliers à la correction de textes sont tous ceux qui font l'objet d'ajout d'erreurs et qui, un à un, forment autant de témoins de la méconnaissance de la langue écrite de chaque étudiant, de ses incohérences de correction, etc. Au plan pratique, cela peut aller de l'absence d'ajout d'erreur à l'ajout d'une grande quantité d'erreurs, à savoir plus de 25 erreurs ajoutées pour trois petits textes.

Initialement, il n'avait pas été prévu de tenir compte de l'ajout d'erreurs dans l'évaluation des étudiants : c'est l'expérimentation qui a fait ressortir la nécessité de tenir compte de ce phénomène en regard de la maîtrise de la langue. Cela confère originalité à la partie «correction de textes» et la démarque davantage encore, par rapport à la maîtrise générale du français écrit, de la simple identification d'erreurs (1re partie du *Turbo*).

2.1.3 Validation de la partie «correction de textes»

La validation de la partie «correction de textes» s'est déroulée de façon similaire à celle de la partie «repérage d'erreurs». Toutefois, des problèmes d'articulation technique reliés à la préparation des items, au recrutement des cohortes expérimentales et à la durée des passations ont limité à deux mises à l'essai, préexpérimentation et expérimentation, la validation de la banque de textes constitutifs de cette partie.

— *La préexpérimentation*

À la suite de la sélection de 30 textes de 15 à 20 lignes chacun et à leur répartition en 10 formes «équivalentes» de trois textes et contenant chacune 25 erreurs cibles a été effectuée une première mise à l'essai auprès d'étudiantes de deuxième et de troisième année des divers programmes de baccalauréat de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Cette préexpérimentation a fait ressortir les points suivants :

- certaines erreurs cibles étaient toujours, ou presque (81 % à 100 %), repérées et bien corrigées par les étudiantes;
- certaines erreurs cibles n'étaient jamais, ou presque (0 % à 19 %), repérées ni par le fait même corrigées par les étudiantes;
- certaines erreurs cibles étaient repérées, mais inexactement corrigées;
- les étudiantes modifiaient ou «corrigeaient» plusieurs éléments non fautifs;
- plusieurs textes soumis aux étudiantes semblaient inutilement longs et même compliqués.

De fait, il est ressorti que la correction de petits textes s'avérait un phénomène plus difficile et plus complexe que prévu. Aussi afin de donner à cette partie du *Turbo* plus de facilité et de simplicité d'exécution, les 30 textes de la banque ont été analysés en fonction des résultats précédents. Quinze d'entre eux ont été retenus pour former la nouvelle banque de textes, celle qui serait destinée à l'expérimentation. La plupart des textes ont alors été raccourcis et ramenés de 6 à 12 demi-lignes; les erreurs cibles trop facilement repérées ou trop peu repérées ont été enlevées, ce qui a eu pour effet de réduire de 25 à 20, pour chaque forme, le nombre d'erreurs cibles; plusieurs phrases ont été simplifiées et certains éléments non fautifs dont le pouvoir d'attraction s'avérait trop élevé ont été remplacés ou tout simplement éliminés. De plus, il est clairement ressorti de cette préexpérimentation qu'une évaluation de la connaissance de la langue faite par la correction de textes devrait tenir compte désormais du nombre d'erreurs ajoutées par les étudiants.

— *L'expérimentation*

L'expérimentation de la partie «correction de textes» a eu lieu en janvier 1988 auprès d'un échantillon de 910 étudiants qui fréquentaient l'une ou l'autre des neuf facultés de l'Université de Sherbrooke. Une période de trois quarts d'heure était prévue à cette fin et la correction de trois petits textes se déroulait dans les trente premières minutes de la période du temps réservé à l'administration des deux épreuves. Comme il a été mentionné, 15 textes en tout ont été mis à l'épreuve. En voici trois exemples qui ont servi lors de l'expérimentation.

1er texte

Du lait, même pour les grands

Les produits laitiers forment l'un des quatres groupes d'aliments de base avec les céréales, les fruits et légumes, les viandes et poissons (et substitus).

Il faut reconnaître que les adultes ne sont pas très portés sur le lait, même si celui-ci est nécessaire à une alimentation équilibrée. Si vous n'aimez boire du lait, prenez le en mangeant, sous forme de fromage et de yogourt. La ration idéale est de deux portions par jour, soit l'équivalant de deux verres. Le lait partiélement écrémé est aussi recommandé.

(Texte inspiré de *La Presse*)

2e texte

Découvrez la civilisation maya

Vous avez du Mexique une idée bien-à-vous? Une idée faite de soleil, de chaleur, de la beauté de la mer et du grand bien qu'apporte au corps et à la tête quelque journées sur les plages.

Cette ancien royaume s'étend d'un océan à l'autre. Sa côte atlantique garde sur sa pointe la plus avançée le secret des vacances réussi : le yucatan, refuge des descendants mayas et des Aztèques, allie modernisme et rusticité qui pourront vous comblez.

À l'intérieur des terres, d'importants vestiges des anciennes cités et plusieurs trésors archéologiques, qui donne une sensation de grâce et de paix aux visiteurs, témoignent de tout une civilisation perdue.

(Texte inspiré d'une brochure *Airtour*)

3e texte

Le théâtre d'été

L'hiver, le théâtre se tourne vers l'intérieur : il devient sérieux, voire renfermé. Mais dès que la chaleur arrive, il sort de son cocon, plonge dans la foule, se laisse gagner par la bonnehumeur, s'amuse.

Sauf pour les collets montés qui le regardent de haut, le théâtre est si agréable et si populaire, l'été, qu'on lui pardonne d'être souvent un peu trop léger. Difficile de le blâmer, il a les yeux de son côté. Si le théâtre d'été rejoint de vastes auditoires, c'est qu'il sait demeurer sans prétention.

(Texte inspiré de *La Presse*)

De façon à bien faire comprendre l'impact significatif de l'ajout d'erreurs, nous rapportons les résultats obtenus par les étudiants des diverses facultés. À cette fin, le tableau 10 identifie les facultés et leur effectif d'étudiants qui ont participé à cette expérimentation, les résultats moyens obtenus sans tenir compte de l'ajout d'erreurs (x̄SAE) et leur écart type de même que les résultats moyens avec l'ajout d'erreurs (x̄AAE) suivis de leur écart type. Une dernière colonne rapporte la différence de moyenne causée par les erreurs ajoutées (x̄EA) par les étudiants de chaque effectif facultaire. À noter que, faute d'un effectif suffisant, les résultats d'une faculté ne sont pas rapportés.

Tableau 10 — Résultats des étudiants universitaires à la partie «correction de textes» du *Turbo*

Facultés	N	x̄SAE	σ	x̄AAE	σ	x̄SAE - x̄AAE
Administration	57	60,07	14,99	39,38	20,87	20,69
Lettres et sc. hum.	203	51,74	17,99	30,62	22,72	21,12
Droit	47	65,55	17,88	45,30	24,22	20,25
Éducation	166	59,14	15,20	40,89	22,05	18,25
Éducation physique	93	47,49	16,28	22,88	21,19	24,59
Médecine	33	64,53	18,46	50,03	22,44	14,50
Sciences	192	55,85	19,36	36,12	24,87	19,73
Sciences appliquées	113	54,27	16,80	36,25	21,66	18,02

Voici maintenant, à titre d'illustration, deux autres textes de la partie «correction de textes» pour lesquels nous transcrivons cette fois les corrections de l'étudiant.

Filmposte	
Je m'appele S. Jutras. Je voudrais vous demandez de bien vouloir nous confier le dévelopement de votre prochaine pélicule en couleurs.	*m'apelle* *développement, pellicule*
Vous nous avez déjà envoyé des films à développer. Vous savez que nous sommes fiables car nous sommes dans le domaine depuis 47 ans.	*fiables, en ce domaine* *quarante-sept*
Dès que nous recevons vos films, nous commencons tout-de-suite le travail. Nous nous appliquons en outre à vous produire des photos dont la qualité vous satisfait.	*commençons, tout de suite* *reproduire* *satisfera*
(Texte inspiré d'une brochure *Filmposte*)	
Apprendre une langue, ce n'est pas chinois	*aprendre*
Saviez-vous qu'on parle plus de trois milles langues sur la terre. De celles-ci, il n'y en a qu'une douzaine qui sont parlées par deux deux milliards d'humain.	*mils* *parlées* *d'humains*
Chaques langues comporte ses difficultés de prononçiation, de lecture et d'écriture. Il faut donc être décidé et motivé à faire l'effort pour apprendre une langue, et ne pas se aisser découragé trop facilement.	*chaque langue, difficultées* *prononciation* *laissé décourager*
Pour assimiler une langue étrangère, il existent différentes méthodes d'apprentissage. Chacune des méthodes suggérées peut-être valables mais il s'agit pour le client de déterminer ce qui lui convient le plus et de rencontrer un professeur compétent.	*assimiler* *proffesseur*
(Texte inspiré de *Temps libre*)	

Voilà un étudiant qui éprouve manifestement des problèmes avec les géminées (apprendre, appelle, assimiler, professeur) et avec les mots terminés par le son «é» (difficulté, laisser, décourager) qu'il s'agisse de noms ou de formes verbales; il s'en tire toutefois bien avec l'usage de la cédille puisqu'il corrige «prononciation» et «commençons». On pourrait noter aussi que les éléments relatifs à la ponctuation ne le préoccupent guère car, dans le deuxième texte, il ne fait aucune correction à ce sujet, même pas le remplacement du point par le point d'interrogation dans une phrase interrogative, ni le simple ajout d'un point à la fin d'une phrase.

En réalité, l'ajout d'erreurs est pour ainsi dire généralisé. Seuls les étudiants de la Faculté de médecine en font beaucoup moins que les autres en moyenne. Cela est attribuable aux étudiants du prédoctorat qui fréquentent un programme contingenté et qui ont su satisfaire à des critères d'admission particulièrement élevés. En revanche, ce sont les étudiants des programmes d'éducation physique et sportive qui ajoutent le plus d'erreurs : ils ne peuvent distinguer ni avec certitude ni exactitude ce qui est du français correct de ce qui n'en est pas. Quand on considère les résultats de la colonne XAAE, on se rend compte qu'aucune de ces moyennes n'atteint celle de la première partie du *Turbo* qui est, bon an mal an, légèrement supérieure à 51 %.

Les exemples suivants vont permettre d'illustrer en quoi consiste l'ajout d'erreurs chez des étudiants admis à l'ordre universitaire. Nous nous limitons à rapporter quelques exemples relatifs à la maîtrise de l'orthographe lexicale et des relations grammaticales, mais ce sont tous les domaines de la maîtrise du français écrit qui sont touchés. Avant de prendre connaissance de ces exemples, il faut bien comprendre qu'il s'agit de mots ou de contextes corrects que l'étudiant a volontairement décidé d'écrire autrement, parce qu'il les jugeait fautifs.

Tableau 11 — Exemples d'ajouts d'erreurs

Orthographe grammaticale	Orthographe lexicale
- on veut poursuivent	- on a déçidé
- l'arbre croissera	- un couturnier
- il me rejoin	- une belle architechture
- Dieu m'appèle	- on l'apelle
- en tous temps	- une beautée
- on les a faits revenir	- en oûtre
- on revenaient	- une opignon
- on la trouve fatiguer	- un filet de Sol
- un des plus interessé	- un proffesseur
- chaque personne sont	- il va s'en dire
- etc	- etc

Nous ne voulons pas insister sur cet aspect particulièrement significatif de la non-maîtrise de la langue écrite chez les étudiants de l'ordre universitaire, mais il faut bien le dire, aucun domaine de l'apprentissage du français écrit n'y échappe, de sorte qu'il serait extrêmement difficile de trouver un mot sur lequel personne ne trébuche : même pas de simples petits mots comme *le, la, les*, car certains se laissent prendre dans des contextes comme «il l'est revoit» ou «il la acheté». L'ajout d'erreurs, c'est ce qui permet de saisir les diverses facettes qui constituent le tableau ou le casse-tête des fausses certitudes accumulées en français au cours de treize années de formation scolaire.

3. La rédaction

D'entrée de jeu, la situation de rédaction diffère des précédentes, car l'activité principale de l'étudiant aboutit à la production d'un texte. La réalisation d'une telle production comporte habituellement deux aspects. Le premier prend en compte le discours, c'est-à-dire le contenu du texte proprement dit; on parle alors de respect du sujet, de respect du type de texte et des éléments qui le caractérisent, de l'articulation (cohérence et cohésion) du texte (déroulement, clarté, etc.), du style du scripteur jugé, entre autres, par la diversité des structures de phrases et par la convenance du ton et du vocabulaire utilisés; le second prend en considération les points plus formels de la production de texte, tels le respect de l'orthographe lexicale, le respect des relations grammaticales ainsi qu'un usage judicieux de la ponctuation. Ce sont ces aspects que nous avons pris en compte dans la troisième et dernière partie du *Turbo*, étant entendu que la préoccupation principale d'un étudiant placé en situation de rédiger un texte est sa propre production de texte et que dans ce contexte la maîtrise de l'orthographe, ou ce qui en ressort, reflète les automatismes, ou les acquis qui sont devenus spontanés grâce à ses apprentissages scolaires et autres.

3.1 Le contexte de passation

Nous demandons aux étudiants de rédiger un texte sur un sujet choisi parmi trois sujets donnés. Les thèmes retenus sont variés et ils représentent tous des préoccupations de la société contemporaine relatives aux divers champs d'études universitaires. Les étudiants ont une heure trente pour effectuer leur rédaction; ils disposent seulement de crayons, de gommes à effacer, d'une feuille comportant 50 lignes qui doit porter leur texte définitif et de deux pages blanches sur lesquelles ils peuvent s'adonner à la préparation de leur texte. La consigne et les sujets de rédaction, dont voici un exemple, leur sont présentés sur une seule page du test.

Tableau 12 — Exemple de consigne et de sujets de rédaction

Rédiger un texte de 300 mots (1 page) à 450 mots (1 1/2 page) correspondant à l'un ou l'autre des sujets suivants.

1er sujet

Vous avez pensé avoir trouvé une solution à un problème qui soulève beaucoup de controverses dans le domaine de votre future profession. Exposez ce problème et présentez vos solutions à une association de votre choix.

2e sujet

Dans une revue scientifique, vous exposez votre opinion sur la question suivante : «Le génie génétique peut-il sauver l'humanité?».

3e sujet

Dans un mensuel d'actualité, vous avez lu un article démolissant la langue québécoise et prenant position en faveur d'un français standard international. Dans une lettre destinée à ce mensuel, vous présentez votre opinion sur cette question d'actualité.

Comme l'illustre le contenu du tableau 12, les sujets soumis à l'attention des étudiants présentent non seulement le thème de rédaction, mais ils donnent également des indications quant au type de texte attendu. Cependant, rien n'est mentionné ni quant à l'organisation du texte ni quant à son contenu, car il s'agit là, selon nous, d'éléments qui témoignent de la formation acquise par l'étudiant scripteur. Il n'est pas davantage fait mention de l'attention que l'étudiant doit apporter à la présentation extérieure ni à l'orthographe, car nous jugeons qu'il ne faut pas traumatiser l'étudiant avec ces questions avant même qu'il n'ait rédigé, et ce, d'autant plus que nous croyons qu'il lui revient de prendre spontanément ces points en considération s'il désire que son texte soit retenu pour publication.

3.2 La correction de la rédaction

La correction des textes produits par les étudiants s'est déroulée en faisant appel à la méthode des juges. Trois assistantes de recherche, des étudiantes de deuxième cycle universitaire, spécialement formées à cette fin, ont évalué chaque rédaction; elles l'ont fait séparément et sans connaître le jugement des autres sur ces mêmes textes. Leur appréciation devait porter principalement sur le respect du sujet et du type de texte (descriptif, argumentatif, narratif, informatif, etc.), sur le

contenu du texte (structure, déroulement, cohérence et cohésion), sur quelques éléments relatifs au style (justesse lexicale, qualité expressive des phrases, etc.), sur l'orthographe grammaticale et lexicale ainsi que sur la ponctuation. La grille qui suit reprend ces critères qu'elle place en regard des points attribués à chacun.

Tableau 13 — Critères de correction des rédactions

1. Respect du sujet	0, 4, 8, 12, 15 points
2. Respect du type de texte demandé et des éléments de présentation qui le caractérisent	0, 4, 8, 12, 15 points
3. Contenu du texte	
— argumentation	0, 5, 10, 15, 20 points
— clarté et cohérence	0, 3, 6, 8, 10 points
— déroulement	0, 3, 6, 8, 10 points
4. Style	
— variété et qualité des structures de phrases	0, 4, 8, 12, 15 points
— ton et vocabulaire adaptés au développement du sujet	
5. Orthographe et ponctuation	0, 3, 6, 9, 12, 15 points

Sans vouloir insister sur le contenu des éléments d'évaluation prévus à cette grille, on peut rappeler, par exemple, que la cohérence du texte peut être appréciée entre autres en s'appuyant sur la présence de marqueurs logiques, qu'une expression claire des idées fait souvent appel à un usage judicieux des pronoms référents et de la ponctuation, que tous les textes (les textes attendus dans la situation présentée aux étudiants) comportent normalement une introduction, un développement et une conclusion, et que, dans le type de texte, il y a lieu habituellement, dans la partie centrale, de présenter à la fois les éléments favorables et les éléments défavorables, comme base minimale de cheminement rédactionnel.

Avant de passer à l'examen des résultats, il importe de mentionner que, en cas de désaccord entre les trois juges, il y a de prévue une phase de confrontation des jugements portés. Au terme de cette phase, les juges doivent d'une part justifier et au besoin réviser leur appréciation et d'autre part parvenir à un consensus. Voici maintenant les résultats obtenus à la rédaction lors de l'expérimentation du *Turbo*; l'effectif (n) est de 1113 étudiants.

Tableau 14 — Résultats des rédactions répartis selon les facultés

Facultés	n	$\bar{x}$	σ
Administration	130	53.81	11.49
Lettres et sc. hum.	135	48.88	13.65
Droit	61	58.20	11.58
Éducation	143	51.75	12.70
Éducation physique	44	42.20	13.51
Médecine	92	58.31	12.00
Sciences	248	47.62	13.47
Sciences appliquées	260	49.52	12.54

La moyenne générale obtenue pour la rédaction par les 1113 étudiants est de 50,78 %, elle est affectée d'un écart type de 12,91. Ce sont là des résultats qui correspondent *grosso modo* à ceux obtenus par les mêmes sous-groupes d'étudiants pour la première partie du *Turbo* consacrée au «repérage d'erreurs». Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas effectué d'analyse plus en détail des contenus linguistiques de la rédaction. Une telle étude viendra toutefois dans une recherche ultérieure portant sur la maîtrise du français écrit des étudiants de collèges et d'universités, subventionnée par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche du gouvernement du Québec, et dans laquelle nous étudierons également les processus cognitifs mis en cause au moment même de la production de texte.

Conclusion

Telles sont quelques-unes des principales caractéristiques du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) conçu par notre équipe de recherche. Ce test a non seulement servi de base à la réalisation de la recherche qui fait l'objet du présent rapport, mais il a par ailleurs servi de modèle, totalement ou en partie, à d'autres établissements universitaires qui ont décidé eux aussi d'évaluer de façon scientifique la maîtrise de la langue de leurs étudiants. Nous pensons en particulier à l'Université du Québec à Montréal qui, vers 1989, a commencé, sur notre modèle, à réaliser une banque d'items équilibrés et répartis par bassins, permettant éventuellement de disposer annuellement de formes équivalentes. Malheureusement, les décisions ministérielles, les coûts et quoi encore ont fait que la réalisation ou du moins la validation de ce test, s'est arrêtée, à notre connaissance, après l'équilibrage des items des trois premières formes. Il en fut ainsi du test conjoint des universités Laval et de Montréal qui visaient aussi la mise au point d'une banque d'items, dont la réalisation s'est arrêtée, à

notre connaissance, en cours de validation à la suite d'une directive émise par le ministère de l'Éducation du Québec qui a eu pour effet de ramener vers les collèges l'évaluation de la connaissance du français écrit des étudiants du postsecondaire.

Quant à la première partie du *Turbo*, terminée et validée dès l'automne 1987, elle a depuis été utilisée semestriellement à l'Université de Sherbrooke et dans divers autres établissements d'enseignement postsecondaire. Cette université fut d'ailleurs la première à prendre des mesures coercitives pour amener les étudiants à une connaissance suffisante du français écrit par l'adoption d'un règlement ayant effet sur la diplomation. Pendant ce temps, les trois volets du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) ont aussi fait l'objet d'une utilisation régulière à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, et ils continueront de le faire, comme moyen d'évaluation des trois aspects de la maîtrise de la langue écrite dont doit faire preuve tout enseignant. C'est dans cette perspective d'utilisation du *Turbo* à l'université que se situent les résultats que nous présentons dans le deuxième chapitre.

DEUXIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS OBTENUS AU *TEST UNIVERSITAIRE DE RÉDACTION ET DE BONNE ORTHOGRAPHE*

Ce chapitre compte trois parties : une présentation générale des résultats obtenus, depuis 1987, par les étudiants de l'ordre universitaire, au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, communément appelé le *Turbo*, une présentation des moyens mis sur pied par l'Université de Sherbrooke pour aider les étudiants faibles en français écrit, une présentation des normes spécifiques à la Faculté d'éducation ainsi que des résultats en regard de ces normes.

1. Les résultats universitaires

L'étude des résultats universitaires comporte les trois sections qui suivent : résultats généraux obtenus au *Turbo* par les étudiants admis à l'Université depuis 1987, résultats par faculté et résultats par département.

1.1 Résultats généraux obtenus au *Turbo*

Comme il a été mentionné au premier chapitre, chaque forme de ce test comprend trois parties. La première compte 50 items de «type objectif», la deuxième demande à l'étudiant de corriger un texte; la troisième amène l'étudiant à rédiger un texte sur un sujet de son choix, parmi trois sujets proposés. Voici les résultats obtenus de 1987 à 1989 pour chacun des six groupes d'items de la première partie : ils sont placés par ordre de difficulté décroissante.

Tableau 1 — Résultats des étudiants de 1re année de baccalauréat à la partie «identification d'erreurs» du *Turbo* de 1987 à 1989

Groupes d'items	1987	%	1988	%	1989	%
syntaxe (9 items)	1591	60,06	1546	60,00	1464	59,88
vocabulaire (9 items)	1412	53,30	1405	53,62	1301	53,21
acc. verbaux (9 items)	1417	53,49	1434	54,73	1247	51,00
part. passés (4 items)	1262	47,64	1165	44,46	1256	51,37
acc. g. + n. (5 items)	1195	45,11	1292	49,31	1210	49,49
orth. d'usage (14 items)	1198	45,22	1209	46,15	1105	45,19
X U de S		51,03		51,52		51,26

Les trois pourcentages de la dernière ligne indiquent une forte stabilité des résultats généraux dont la variation n'atteint même pas un demi de un pour cent pour les trois expérimentations. Une stabilité semblable existe pour la syntaxe, pour le vocabulaire et pour l'orthographe d'usage. On note par ailleurs une faible variation pour les accords verbaux : une baisse de 3 pour cent en 1989 et des fluctuations plus fortes dans le cas des accords des participes passés (meilleure maîtrise en 1989) et des accords de genre et de nombre (meilleure maîtrise en 1988 et 1989). En ce qui concerne les trois parties qui portent sur les accords (accords verbaux, accords des participes passés et accords de genre et de nombre), les résultats de 1989 marquent une tendance à l'homogénéité. Est-ce que cela va durer? Il est trop tôt pour le dire.

Passons maintenant à l'examen des résultats des étudiants selon leur répartition par facultés et par départements.

1.2 Résultats selon les facultés

Le tableau suivant rapporte, en pourcentages, les résultats obtenus par les étudiants de chacune des neuf facultés pour les passations de septembre 1987, 1988 et 1989. Les résultats de 1987 se présentent par ordre décroissant, ils déterminent l'ordre initial des facultés : chaque ligne correspond à une faculté. À l'avant-dernière colonne de droite figurent les rangs annuels (ra) : ils suivent le même ordre que celui des colonnes 2, 3 et 4. À l'extrême droite prend place la somme des rangs (Σra) : elle sert d'indice triennal.

Tableau 2 — Résultats facultaires à la partie «identification d'erreurs» du *Turbo* de 1987 à 1989

Facultés	1987	1988	1989	ra			Σra
méd	58,85	57,08	58,95	1	1	1	3
dro	54,32	54,05	54,95	2	3	3	8
adm	53,45	56,29	55,31	3	2	2	7
sca	53,28	52,08	53,27	4	4	4	12
lsh	50,69	50,79	50,14	5	6	6	17
sc	50,51	51,35	48,40	6	5	7	18
éd	46,87	48,09	50,16	7	7	5	19
éps	44,14	42,12	42,02	8	8	8	24
théo	54,25	47,07	54,55	-	-	-	
x- s	14,71	14,96	16,96				

Ces données requièrent quelques précisions et commentaires.

Les étudiants de la Faculté de médecine occupent toujours le premier rang, ceux de la Faculté d'éducation physique et sportive occupent toujours le dernier rang. L'écart entre leur moyenne respective ($\bar{x}$ - $\bar{x}$) grandit d'année en année : en 1987, il est de 14,71 % (58,85 - 44,14); en 1988, de 14,96 % (57,08 % - 42,12 %) et en 1989, il grimpe de près de 2 % pour atteindre 16,93 % (58,95 % - 42,02 %).

Les étudiants de quatre facultés, toujours ceux des mêmes facultés, conservent des résultats supérieurs à la moyenne : il s'agit des étudiants des facultés de médecine, de droit, d'administration et de sciences appliquées. Il en est de même, mais à l'inverse, des résultats des étudiants des facultés des lettres et sciences humaines, de sciences, d'éducation et d'éducation physique et sportive. Seuls les résultats des étudiants de la Faculté de théologie oscillent beaucoup: cela provient du fait que l'effectif d'étudiants de cette faculté est insuffisant pour assurer la stabilité de la moyenne (15 étudiants ou moins). C'est pourquoi nous avons placé au dernier rang les résultats de cette faculté et que nous n'en avons pas tenu compte dans l'établissement des rangs.

La Faculté d'administration est passée du troisième au deuxième rang depuis deux ans; celle des lettres et sciences humaines du cinquième au sixième rang; la Faculté des sciences appliquées reste constante au quatrième rang.

Seuls les résultats des étudiants de la Faculté d'éducation ont progressé annuellement depuis 1987 passant de 46,87 % en 1987, à 48,09 % en 1988 et à 50,16 % en 1989. Ceci représente une hausse moyenne de 3,29 %.

À la Faculté des sciences, c'est l'inverse qui se produit de 1988 à 1989 : on constate une régression de 3 % environ.

La colonne de droite, qui sert d'indice triennal, montre qu'aux 2e et 3e rangs prennent place, entre les facultés de médecine et de sciences appliquées, les facultés d'administration et de droit; la seconde moitié regroupe, autour de moyennes fort voisines, les facultés de sciences, de lettres et sciences humaines et d'éducation.

En somme, les facultés de sciences exactes ne s'opposent pas à celles de sciences humaines en ce qui concerne la maîtrise du français écrit.

1.3 Résultats selon les départements

Parmi les neuf facultés de l'Université de Sherbrooke, six comptent plusieurs départements : il s'agit des facultés d'éducation, de lettres et sciences humaines, de médecine, de sciences et de sciences appliquées et d'administration : celles de droit, d'éducation physique et sportive et de théologie ne sont pas départementalisées.

Le tableau qui suit présente les résultats obtenus par les nouvelles cohortes d'étudiants de 1988 et de 1989. Ces résultats sont répartis par département selon leur faculté d'appartenance. Ils présentent les effectifs réels et les moyennes annuelles de chaque département. Ce tableau se termine par un rappel des résultats des facultés non départementalisées.

Tableau 3 — Résultats départementaux à la partie «identification d'erreurs» du *Turbo* de 1987 à 1989

	1987		1988		1989	
F / d	n	x	n	x	n	x
médecine	123		132		110	
pdoc	101	61,41	95	62,17	80	63,57
sinf	22	47,09	38	44,37	30	46,60
sciences appl	321		335		334	
gcn	58	54,51	46	54,17	67	53,73
gci	65	50,61	87	52,74	64	50,62
gel	95	53,96	101	50,47	113	53,29
gmé	103	53,65	101	52,16	90	54,78
éducation	306		413		388	
bas	212	45,03	231	45,80	186	48,31
bepp	142	50,51	147	53,96	137	54,32
biop	52	44,38	35	48,00	56	46,50
lettres et sc. h.	507		534		391	
éco	57	47,82	79	47,24	63	47,11
géo	54	42,85	55	42,58	58	45,62
lec	164	60,00	141	57,90	117	58,27
psy	44	59,00	48	61,75	30	56,53
shu	102	44,80	116	48,47	63	47,62
sso	86	43,79	93	45,18	60	41,27
sciences	617		540		495	
bioc	33	52,30	63	52,79	47	50,04
biol	152	52,54	123	54,86	101	50,75
chim	33	55,62	18	56,89	30	48,93
m-n	330	48,26	299	49,14	283	47,07
phys	69	53,36	37	52,43	34	49,82
administration	286	53,45	293	56,29	329	55,31
droit	236	54,32	207	55,05	228	54,95
éducation ph.	145	44,14	150	42,12	159	42,02
théologie	8	54,25	15	47,07	11	54,55

Ces résultats permettent de différencier des groupes d'étudiants sans qu'il soit tenu compte de variables comme l'âge, le groupe d'appartenance sexuelle, etc. Considérées selon le niveau de maîtrise du français écrit, les étudiants des

facultés de sciences appliquées, de sciences et d'éducation sont regroupés dans des départements plutôt homogènes : en sciences appliquées, seul le département de génie civil présente un écart de - 3 % par rapport à la moyenne facultaire; en sciences, le département de mathématique-informatique fait de même avec un écart de - 2,5 % par rapport à la moyenne facultaire; en éducation, l'inverse se produit, de sorte que c'est le département d'enseignement au préscolaire et au primaire qui obtient une moyenne de plus de 4 % supérieure à la moyenne facultaire. Quant aux facultés de médecine et de lettres et sciences humaines, elles sont formées de départements dont les étudiants obtiennent des moyennes très différentes. À la faculté de médecine, s'opposent les groupes d'étudiants au prédoctorat et ceux de sciences infirmières avec un écart de 18 % en 1988 et de 17 % en 1989. À la Faculté des lettres et sciences humaines, le département de lettres et communication et celui de psychologie offrent un écart marqué de 10 % à 15 % par rapport à chacun des quatre autres départements.

Si l'on place maintenant, pour 1988 et pour 1989, par ordre croissant de maîtrise de la langue écrite, les départements et les facultés non départementalisées, on obtient l'ordre suivant. À cause de son effectif très faible, nous n'incluons pas dans ce classement la Faculté de théologie. (r = rangs)

Tableau 4 — Ordre des départements relatif à la maîtrise de la langue écrite pour les années 1988 et 1989

1988		1989		
d	r	d	r	diff
eps	1	sso	1	- 3
géo	2	eps	2	+ 1
sinf	3	géo	3	+ 1
sso	4	biop	4	- 3
bas	5	sinf	5	+ 2
éco	6	m-info	6	- 3
biop	7	eco	7	+ 1
shu	8	shu	8	0
m-info	9	bas	9	+ 4
gél	10	chim	10	- 10
gme	11	phys	11	- 1
phys	12	bioc	12	- 2
gci	13	gci	13	0
bioc	14	biol	14	- 3
bepp	15	gél	15	+ 5
gch	16	gch	16	0
biol	17	bepp	17	+ 2
dro	18	gme	18	+ 7
adm	19	dro	19	+ 1
chim	20	adm	20	+ 1
lec	21	psy	21	- 1
psy	22	lec	22	+ 1
pdoc	23	pdoc	23	0

Cette comparaison des rangs indique une stabilité générale : une seule différence (dif.) importante, celle du département de chimie qui passe du 20e au 10e échelon. Trois différences légères à la hausse : celles de génie mécanique, de génie électrique et d'adaptation scolaire qui gagnent respectivement 7, 5 et 4 rangs.

Cette stabilité se manifeste également par rapport au pourcentage facultaire de réussite et d'échec dont voici les résultats pour les années 1988 et 1989.

Tableau 5 — Répartition facultaire des réussites et des échecs pour les années 1988 et 1989

	1988				1989			
F	n	R	É	F	n	R	É	dif.
adm	293	81.9	18.1	adm	329	80.6	19.4	—
dro	207	79.2	20.8	méd	110	78.2	21.8	↑
méd	132	75.9	24.1	dro	228	75.4	24.6	↓
sca	335	66.6	33.4	sca	334	69.5	30.5	↑
sc	540	64.8	35.2	éd	388	60.6	39.4	—
lsh	534	63.3	36.7	lsh	391	59.6	40.4	↓
éd	413	60.5	39.5	sc	495	58.2	41.8	↓
eps	150	38.0	62.0	eps	159	37.7	62.3	—

De 1988 à 1989, on relève une hausse des réussites de 3 % à la Faculté de médecine et une baisse comparable à la Faculté de droit. Les facultés des sciences et de lettres et sciences humaines voient leur taux de réussite baisser respectivement de 4 % et de 6 % : ceci a pour effet de permettre à la Faculté d'éducation de passer, en 1989, du 7e au 5e rang tout en maintenant un taux de réussite identique à celui de l'année 1988. Mentionnons toutefois que l'application du test de Pearson (chi carré) aux données réelles ne permet pas de déceler des différences significatives entre les années 1988 et 1989.

2. Moyens, récupérabilité et résultats

2.1 Quelques moyens pour remédier à la situation

Cette deuxième partie traite de la récupérabilité des étudiants et des interventions visant à les soutenir dans leurs efforts de récupération en français écrit. Après avoir examiné leur taux de réussite aux reprises, nous verrons les types d'interventions qu'offre l'Université, leur popularité et leur impact sur le taux de réussite.

Au moment de l'adoption de la politique universitaire relative à la maîtrise de la langue française, l'Université de Sherbrooke avait prévu que différents types d'outils seraient mis à la disposition des étudiants faibles; elle se reconnaissait sans doute ainsi une responsabilité par rapport à des acquis non assurés. Ces outils devaient différer principalement sous deux aspects : la matière «couverte» et l'approche pédagogique. Par exemple, un étudiant plus faible en orthographe lexicale se serait vu offrir un contenu spécifique à cet aspect. De plus, ce même étudiant devait pouvoir choisir, soit une démarche très encadrée comprenant des travaux contrôlés et une progression imposée, soit une démarche souple utilisant entre autres le support de didacticiels.

Dans les faits, un seul type de réponse a été offert à l'étudiant : un cours de 45 heures, comme dans la bonne vieille tradition universitaire, cours intitulé le *Français essentiel* (FRA 101) dont la responsabilité «académique» et administrative a été en pratique confiée à la Faculté des lettres et sciences humaines. Il s'agit d'un cours hors programme qui donne toutefois lieu à l'obtention de crédits : ceci permet à l'établissement d'être subventionné à cette fin par le Ministère.

Comme on peut le constater, la réponse n'est guère originale. Elle n'est pas non plus, malheureusement, très variée ni très nouvelle par rapport à ce qui se faisait antérieurement. En effet, avant la mise sur pied du cours le *Français essentiel*, deux facultés, éducation et sciences appliquées, disposaient déjà de cours particuliers destinés à l'amélioration du français écrit de leurs étudiants les plus faibles. À la Faculté d'éducation, il s'agissait du cours *Maîtrise de la langue* (FRP 403) qui a été élaboré, vers 1982, par le programme de bacca/auréat en enseignement au préscolaire et au primaire et qui a par la suite été rendu accessible aux autres programmes de baccalauréat de cette faculté. À la Faculté des sciences appliquées, il s'agissait du cours de *Français technique* (GIN 500). En pratique, ce sont là les deux premières facultés qui ont tenté de remédier aux problèmes spécifiques de français écrit de leurs clientèles. Précédant la politique universitaire actuelle, ces facultés faisaient passer un test diagnostique «maison» et dirigeaient leurs étudiants faibles vers leur propre cours de récupération.

Aujourd'hui, ces trois cours se ressemblent par leurs contenus : ils visent à permettre à l'étudiant d'enrayer ses difficultés de vocabulaire, de syntaxe, de grammaire et, dans une moindre mesure, de rédaction. Il faut préciser toutefois qu'à la Faculté d'éducation, le cours de *Maîtrise de la langue* est principalement destiné aux étudiants qui ne satisfont pas aux exigences particulières de cette faculté.

2.2 La récupérabilité

À l'encontre de plusieurs, nous avons toujours cru qu'il était possible de récupérer un certain nombre d'étudiants universitaires diagnostiqués très faibles

en français écrit; il nous fallait cependant le prouver. Les données sur lesquelles nous nous appuyons proviennent des résultats des étudiants qui ont subi le *Turbo* à plusieurs reprises.

La première information intéressante de notre point de vue concerne le nombre de reprises. On constate que depuis le trimestre d'automne 1988, 717 étudiants qui sont encore inscrits à l'Université ont échoué au *Turbo*. Parmi ceux-ci 379 se sont prévalus de leur droit de reprise en avril 1989 et 221 ont fait de même en septembre 1989, dont 96 exerçaient ce droit pour une seconde fois. Cela indique que 70,8 % des étudiants faibles ont tenté de réussir le test et que 29,2 % retardent encore le moment de se présenter à nouveau à cette épreuve. Soulignons qu'après une première passation, l'étudiant dispose annuellement de deux occasions de reprise.

Parmi ceux qui se sont représentés au test, on constate que les 379 candidats d'avril 1988 en étaient à leur première reprise : leur taux de réussite a été de 52 % avec une moyenne au test de 45,15 %. En septembre 1989, moment où 125 candidats en étaient aussi à leur première reprise et 96 à leur seconde reprise, le taux de succès a chuté à 37,1 % avec une moyenne au test de 41,3 %. Même si le nombre de candidats n'est pas très élevé à la reprise de septembre (221), il est extrêmement intéressant de distinguer la performance des candidats à une première reprise de celle des candidats à une seconde reprise. Le pourcentage des candidats qui réussissent à une première reprise est de 45,6 %, alors que 26 % seulement des candidats à une deuxième reprise arrivent au seuil de réussite. De plus, le tableau 6 qui suit montre que ces derniers candidats ont augmenté leur performance de 2,2 % entre la passation initiale et la première reprise, augmentation qui atteint à peine 1,4 % entre la première et la seconde reprise.

Tableau 6 — Comparaison des résultats des étudiants ayant échoué antérieurement et ayant repris en septembre 1988

	n	x sept. 88	x avril 89	pr	x sept. 89	pr
2e reprise	96	35,25	37,42	(+2,17)	38,81	(+1,39)
1re reprise	109	36,86	—		43,25	(+6,36)
1re reprise	16	—	38,88		43,13	(+4,25)

À ce rythme, on peut se demander si ces étudiants atteindront un jour le seuil de 45 % fixé pour fin de diplomation universitaire.

Il faut se demander également si les étudiants se préparent à une reprise et si oui, comment ils le font. En prévision de la reprise d'avril 1989, 55 % des

étudiants avaient accompli une démarche quelconque; à la reprise de septembre 1989, 36,3 % seulement. À la reprise de septembre, les étudiants qui en étaient à leur seconde reprise semblaient avoir davantage senti le besoin de se préparer puisque 52 % d'entre eux indiquent avoir accompli une démarche de rattrapage.

Il est tout même étonnant de constater que sachant que leur diplomation tient à la réussite au test, des étudiants ayant échoué ne se préparent pas davantage. On est presque tenté de croire que pour nombre d'entre eux, la réussite est une question de hasard : sachant mieux à quoi s'attendre comme test, le candidat tente sa chance une deuxième fois, sans plus de préparation.

2.3 Les démarches de récupération et leur impact

À la reprise d'avril 1988, 35,1 % des 379 étudiants qui se sont prévalus de ce droit s'étaient inscrits à des cours et 19,8 % avaient réalisé des démarches personnelles. Donc, près du double des candidats avaient opté pour l'un ou l'autre des trois cours plutôt que pour des démarches personnelles.

Tableau 7 — Inscriptions des étudiants faibles aux activités de récupération et réussite consécutive au *Turbo* en avril 1988

Act. de récupération	inscriptions		réussites %
	n	%	
FRA 101	28	7,4	60,7
FRP 403	11	2,9	72,7
GIN 500	94	24,8	66,0
DEM PER	75	19,8	58,7
AUC DEM	171	45,0	48,6

En septembre 1989, 14,2 % des 212 candidats avaient suivi des cours et 22,2 % des démarches personnelles : ceci peut s'expliquer du fait qu'à l'été, il y a moins d'offres de cours et que les étudiants travaillent. De plus, le cours *Maîtrise de la langue* de la Faculté d'éducation n'est offert qu'aux étudiants de deuxième et troisième années de baccalauréat, on y reviendra plus loin. En bref, les étudiants ne se «garrochent» guère aux cours.

Les cours de rattrapage ont-ils un impact sur la performance des étudiants qui se prévalent d'une reprise? Assurément, en ce qui concerne la première reprise, comme l'indiquent les résultats précédents d'avril 1988 : de 61 % à 73 % de ceux qui s'étaient inscrits à des cours ont réussi, la meilleure performance allant à FRP 403 — *Maîtrise de la langue*.

Nous tentons de poursuivre cette analyse en examinant les données que nous fournissent les tableaux suivants; elles portent sur les résultats des 116 étudiants qui, en septembre 1989, se sont présentés pour la première fois à la reprise et sur ceux des 96 étudiants qui, à la même période, ont fait de même pour la seconde fois.

Tableau 8 — Inscriptions des étudiants faibles aux activités de récupération et réussite consécutive au *Turbo* en septembre 1989

1re reprise	inscriptions		réussite %
	n	%	
FRA 101	5	4,3	60,0
FRP 403	0	—	
GIN 500	0	—	
DEM PER	22	19,0	32,0
AUC DEM	89	76,7	47,0
2e reprise	**inscriptions**		**réussite %**
	n	%	
FRA 101	20	20,8	20,0
FRP 403	0	—	-
GIN 500	5	5,2	20,0
DEM PER	25	26,0	36,0
AUC DEM	46	47,9	24,0

En septembre 1989, à la première reprise, 60 % des étudiants qui avaient suivi FRA 101 — *Français essentiel* ont réussi. Ce résultat n'est guère significatif puisque l'effectif ne compte que cinq étudiants. Par contre, il est intéressant de noter que 20 candidats à la deuxième reprise ont suivi ce cours et que parmi eux, quatre seulement ont atteint le seuil de réussite de 45 %. Ceci confirmerait l'hypothèse émise précédemment à l'effet que certains candidats sont très difficilement récupérables.

Les cours ont-ils plus d'impact que les démarches personnelles? D'après la passation d'avril 1988, oui. Le taux de réussite de ceux qui avaient accompli des démarches personnelles diminue à 58,7 %, alors qu'en septembre 1989, ce taux chute à 32 % dans le cas d'une première reprise et à 36 % dans celui d'une seconde reprise.

Parmi les étudiants qui n'ont pas fait de démarche, combien ont atteint le seuil de réussite? Dans le cas d'une première reprise, 48,6 % en avril 1989 et 47 % à l'automne 1989; dans le cas d'une seconde reprise, à peine 24 %. Il est quand même étonnant de constater qu'en avril, parmi les 45 % de ceux qui n'ont pas fait

de démarche en prévision d'une reprise, presque la moitié ont réussi : on peut présumer qu'il s'agit peut-être d'étudiants dont les résultats étaient voisins du seuil de réussite; il faudrait effectuer une vérification. Par contre, les étudiants devraient comprendre qu'ils ne doivent pas se présenter à une seconde reprise sans faire de démarche...

Malgré toutes ces données, il nous semblait un peu hasardeux de tirer des conclusions quant à l'efficacité des moyens de rattrapage. Aussi, sur la base des effectifs réels (ER) de la reprise d'avril 1988, nous avons calculé les effectifs théoriques (ETH) et, à l'aide du test de Pearson, nous avons comparé pour chaque activité les échecs aux réussites.

Tableau 9 — Application du test de Pearson à la réussite des étudiants aux reprises selon les activités de récupération

	ER			ETH		χ^2
	E	R	T	E	R	
FRA 101	11	17	28	14	14	1,28
FRP 403	3	8	11	5	6	1,46
GIN 500	32	62	94	45	49	7,21
DEM PER	31	44	75	36	39	1,33
AUC DEM	105	66	171	82	89	12,39

8 ddl, $p = 0,001$

En premier lieu, ressort de ce calcul le fait que suivre une démarche de récupération, peu importe laquelle, s'oppose de façon positive au fait de n'en suivre aucune. C'est du moins ce qu'indiquent les effectifs réels supérieurs aux effectifs théoriques pour les lignes FRA 101, FRP 403, GIN 500 et DEM PER. En conséquence, et il fallait s'y attendre, seul le fait de ne pas prendre de moyens spécifiques (AUC DEM) s'avère le cheminement le moins efficace.

En second lieu, le calcul du test de Pearson fait ressortir de façon particulière les résultats supérieurs obtenus par les étudiants qui ont suivi l'activité GIN 500 — *Français technique*. En témoigne une participation de 7,21 à la $\Sigma\chi^2$. Cela pourrait signifier que cette activité pédagogique permettrait aux étudiants, davantage que les autres moyens mentionnés ci-haut, de pallier leurs carences de niveau préuniversitaire en français écrit. Il s'agit peut-être là d'une conclusion prématurée compte tenu de la faiblesse relative des effectifs d'étudiants qui ont suivi respectivement les activités FRA 101 ($n = 28$) et FRP 403 ($n = 11$). Cette différence ne peut toutefois être attribuée à une moyenne initiale plus élevée de ce groupe d'étudiants faibles. Voici, pour chacun de ces groupes, la moyenne de septembre 1988 et celle d'avril 1989, suivies du pourcentage de progression.

Tableau 10 — Application du test de Pearson à la réussite des étudiants aux reprises selon les activités de récupération

Activités	x de sept. 1988	x d'avril 1989	progression
FRA 101	36.79	48.30	11.51
FRP 403	36.36	52.00	13.64
GIN 500	36.07	47.28	11.21
DEM PER	38.03	46.69	8.66
AUC DEM	35.43	41.89	6.46

Cette présentation de moyenne corrobore, à son tour, les conclusions antérieures : les quatre premiers groupes sont assez semblables au départ (x de septembre 1988) et à l'arrivée (x d'avril 1989), à l'exception du petit groupe de 11 étudiants qui a suivi le cours FRP 403 — *Maîtrise de la langue* à qui la Faculté d'éducation impose des exigences supérieures aux exigences universitaires. La colonne «progression» du précédent tableau fait ressortir aussi le fait que suivre un cours aux fins d'amélioration du français écrit s'avère nettement plus rentable que de s'en tenir à une démarche personnelle ou de ne rien faire.

À ces conclusions, il faut ajouter les observations suivantes :

- la grosse majorité des candidats ayant échoué (plus ou moins le tiers des étudiants nouvellement admis à l'université) se présentent aux reprises;
- parmi ceux qui se présentent aux reprises, environ la moitié se réchappent à la première reprise;
- à la seconde reprise, seulement le quart des candidats parvient au seuil de réussite du test;
- si on considère l'impact d'un échec au test (absence de diplôme), relativement peu de candidats ayant échoué entreprennent des démarches de récupération.

3. La Faculté d'éducation : exigences particulières et résultats

3.1 Les exigences particulières

C'est en 1982, au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire particulièrement, qu'a été initiée et généralisée une mesure spécifique d'évaluation de la qualité du français écrit des finissants de ce programme universitaire. Hélène Biron, alors responsable de la section «français», a eu recours à une rédaction portant sur des tâches propres à la profession d'enseignant et à une dictée à trous, formée d'extraits d'ouvrages de littérature pour enfants : la dictée permettait principalement l'évaluation de la maîtrise des relations grammaticales et de l'orthographe d'usage, la rédaction celle de la maîtrise du savoir

rédiger. Après deux ans, cette initiative a conduit Louise Lafontaine à concevoir un projet de recherche sur «la maîtrise du français écrit des futurs maîtres», projet qui fut agréé par le fonds FCAR. Entre-temps, l'Université a commencé de s'intéresser à la qualité du français écrit des étudiants de toutes les facultés.

C'est dans ce contexte que notre équipe de recherche a été choisie pour élaborer et valider ce qui est devenu, en 1986, le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*. Ce test compte trois parties, dont la deuxième qui évalue la maîtrise de la langue écrite par l'habileté de l'étudiant à corriger de petits textes; il s'agit là d'une habileté fort spécifique à la profession d'enseignant. Les deux autres parties «identification d'erreurs» et «rédaction» visent l'évaluation de connaissances et d'habiletés fondamentales pour tout scripteur, dont les éducateurs, il va sans dire. L'élaboration et la validation de cet instrument ont fait l'objet du premier chapitre.

C'est ainsi qu'au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, l'évaluation du français écrit des finissants, faite pour fin de certification, est passée d'une rédaction et d'une dictée trouée, en 1982, à l'utilisation des trois parties du *Turbo*, en 1987. En trois ans, le seuil de réussite exigé des finissants est passé de 50 % à 56 %, chaque partie comptant pour le tiers de la note. On peut remarquer que ce seuil est supérieur de 2 % à la moyenne des étudiants de première année admis à ce programme ($\bar{x}$ = 54 %).

Au certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement au secondaire (capes), c'est vers 1985 que les responsables du programme ont formulé des exigences particulières par rapport à cet aspect de la formation. Pour ce faire, ils ont d'abord utilisé une rédaction; puis, dès la validation du *Turbo*, ils ont utilisé ce test en exigeant de l'étudiant qu'il le réussisse avec une moyenne générale de 55 % et un résultat d'au moins 50 % à chaque partie du test.

Au baccalauréat en adaptation scolaire, la sensibilisation s'est produite de façon plus tardive. Ce programme a d'abord retenu pour fin de certification la seule partie «correction de textes» du *Turbo* en exigeant de l'étudiant une note de 50 %. À peine un an plus tard, ce programme retenait les parties «identification d'erreurs» et «correction de textes» en exigeant à chaque partie une moyenne de 50 %. En 1989, le seuil de réussite fixé par ce programme est le suivant : l'étudiant doit obtenir au *Turbo* une moyenne générale de 55 %, chaque partie comptant respectivement pour 40 %, 20 % et 40 % de la note.

Quant aux étudiants du baccalauréat en information scolaire et orientation professionnelle, le programme exige d'eux qu'ils obtiennent au moins 55 % à la première partie du *Turbo*. On se base alors sur le fait qu'il existe une corrélation élevée entre les résultats obtenus par les étudiants à la partie «identification d'erreurs» et leurs résultats à chacune des deux autres parties.

En bref, les exigences relatives à la connaissance de la langue écrite émises par les divers programmes de baccalauréat de la Faculté d'éducation pour fin de certification, c'est-à-dire pour fin d'émission d'un permis d'enseignement par le ministère de l'Éducation, tendent à s'uniformiser : tous les programmes exigent maintenant que l'étudiant obtienne à cette fin une moyenne de 10 % supérieure à la norme universitaire établie pour l'obtention d'un baccalauréat.

3.2 Quelques résultats

Étant donné la tendance à l'uniformisation des politiques des quatre départements de la Faculté d'éducation, nous présentons ci-après les résultats départementaux en les considérant par rapport au seuil unique de 55 % et ce, pour chacune des parties du *Turbo* (A = identification d'erreurs, B = correction de textes, C = rédaction). Le tableau suivant rapporte les données pour les passations de septembre 1988, d'avril 1989 et de septembre 1989; il présente l'effectif (n), la moyenne de chaque groupe ($\bar{x}$) et le taux de réussite au seuil facultaire.

Tableau 11 — Résultats généraux des étudiants de la Faculté d'éducation répartis par programme de baccalauréat

	septembre 1988			avril 1989			septembre 1989		
	n	$\bar{x}$	R	n	$\bar{x}$	R	n	$\bar{x}$	R
A									
bas	230	45.8	23.9	201	51.2	39.8	168	45.4	20.8
bepp	149	53.9	42.3	137	65.1	74.5	183	55.6	54.1
biop	34	47.8	26.5	13	43.7	7.7	67	45.5	17.9
capes	116	57.6	58.8	48	58.3	58.3	101	55.6	54.5
B									
bas	372	27.2	15.1	177	35.4	21.5	168	21.2	7.3
bepp	–	–	–	68	48.4	41.2	183	35.3	27.5
capes	115	39.8	29.6	60	37.7	25.0	96	28.0	11.5
C									
bas	–	–	–	–	–	–	168	60.2	78.6
bepp	–	–	–	69	61.2	82.6	183	55.9	49.7
capes	122	47.3	19.7	58	54.2	56.4	93	55.3	55.9

L'exigence unique de 55 % à chaque partie du test, à laquelle les résultats de ce tableau renvoient, accroît sensiblement le taux d'échec par rapport au taux d'échec réel qui, dans trois cas sur quatre (bas, bepp et capes), est basé sur une moyenne générale de 55 % pour les trois parties du test. Cela ne signifie pas que, dans la réalité, tous les finissants obtiennent l'autorisation d'enseignement. Ainsi, des 137 finissants du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au

primaire qui ont subi le test en avril 1989, environ 35 n'ont pu obtenir dès juin 1989 la recommandation pour fin de certification; de ces 35 échecs, il en est resté une vingtaine après la passation-reprise de septembre 1989.

Le tableau 11 illustre le fait que les résultats moyens d'automne 1989 correspondent à ceux de septembre 1988 : tous deux concernent surtout l'évaluation du français écrit des étudiants nouvellement admis à la Faculté d'éducation. Quant aux résultats d'avril 1989, ce sont presque uniquement ceux de finissants.

Les résultats d'avril 1989 pour le baccalauréat en adaptation scolaire et le baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire sont nettement supérieurs à ceux de septembre 1988 : la plupart des finissants de ces programmes dont la moyenne de septembre 1988 était inférieure à 55 % ont été appelés à suivre l'activité FRP 403 — *Maîtrise de la langue* avant de resubir le *Turbo*.

Quant aux résultats des étudiants du *capes* d'avril 1989, ils ne concernent que des étudiants de ce programme qui n'avaient jamais subi le test ou qui avaient échoué au test en septembre 1988.

Les indications des trois paragraphes précédents s'appliquent également aux résultats des parties B «correction de textes» et C «rédaction». Eux aussi ne tiennent pas compte de l'accroissement des exigences de chaque programme mentionnées précédemmment.

Il importe enfin de relever le fait que les résultats de la partie «correction de textes» sont de beaucoup inférieurs à ceux des deux autres parties. Cela provient sans doute du fait que, lors de la correction de textes, l'étudiant a l'occasion non seulement de corriger les erreurs présentes dans un texte, mais qu'il a aussi l'occasion d'ajouter des erreurs. Les données indiquent en général que plus l'étudiant est faible, moins il repère d'erreurs réelles et plus il ajoute d'erreurs. Cela montre toute l'importance de cette partie du test, en particulier pour les futurs maîtres qui doivent non seulement identifier les erreurs contenues dans les textes de leurs élèves, mais qui doivent aussi s'abstenir d'y en ajouter.

Examinons maintenant la progression en maîtrise du français écrit à survenir entre un premier échec au test et une première reprise située six mois plus tard et/ou un an plus tard, précédée ou non d'un cours de récupération. Le tableau 12 présente les données dont nous disposons : celles-ci diffèrent d'une partie du test à une autre, car elles sont issues des «politiques» propres à chaque programme et de l'évolution de ces «politiques».

Le tableau 12 présente les programmes, le nombre d'étudiants (n) qui ont participé à la reprise (repr.), la moyenne (x) de la première passation, le fait d'avoir suivi ou non un cours (c) et la progression (progr.) lors de la reprise.

Tableau 12 — Progression en maîtrise du français écrit des étudiants de la Faculté d'éducation ayant échoué au *Turbo*

après une reprise

	n	x	repr.	progr.	c
A					
bas	110	38.2	44.3	+6.1	oui 1/2
bepp	19	44.5	55.2	+10.7	non
biop	9	35.8	42.7	+6.9	?
capes	27	45.8	56.8	+9.0	oui
B					
bas	202	21.6	32.5	+10.9	oui
bepp	12	31.3	39.6	+8.3	non
capes	43	27.5	38.2	+10.7	oui
C					
bepp	3	46.6	46.7	+0.1	non
capes	28	39.8	52.0	+12.2	oui

À la partie A «identification d'erreurs», les étudiants du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire et ceux du certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement au secondaire s'opposent à ceux du baccalauréat en adaptation scolaire et à ceux du baccalauréat en information scolaire et orientation professionnelle : les premiers partent d'une moyenne voisine de 46 % et progressent d'environ 10 %; les seconds partent d'une moyenne voisine de 38 % et ne progressent que de 6 %. C'est ainsi que, parmi les étudiants ayant échoué au test, ce sont les moins faibles qui progressent le plus rapidement.

En «correction de textes», les taux de progression sont fort semblables : plus ou moins 10 %. En «rédaction», l'effectif de trois étudiants au bepp s'avère insuffisant pour conduire à des conclusions véritables.

après deux reprises

(identification d'erreurs)

	n	x	1re repr	progr	2e repr	progr	progr. gen.
bas	13	34.9	38.5	+3.6	38.0	-0.5	+3.1
bepp	1	36.0	44.0	+8.0	48.0	+4.0	+12.0
biop	3	31.3	35.3	+4.0	42.0	+6.7	+10.7
capes	4	40.5	42.0	+1.5	59.0	+17.0	+18.5
x prog.				3.5		4.0	7.5

Ce petit tableau fait voir que les étudiants qui sont acculés à une deuxième reprise obtiennent une progression moyenne de 3,5 % à la première reprise, cette progression moyenne est suivie d'une autre progression moyenne de 4 % à la seconde reprise. Ici encore, les effectifs réels ne comptent pas assez de sujets pour qu'il soit permis d'en tirer des conclusions sérieuses.

Conclusion

Il se dégage de cette recherche que, depuis 1987, début de l'administration du *Turbo*, les performances générales à ce test, tout comme les performances facultaires, sont stables. On constate que les meilleurs résultats sont atteints dans des facultés contingentées ou dans des programmes contingentés : Faculté de médecine, programme de prédoctorat; Faculté des lettres et sciences humaines, programme de psychologie; Faculté d'éducation, programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, etc. Ces quelques exemples suffisent déjà à indiquer l'existence d'un lien étroit entre la maîtrise de la langue et la fameuse cote Z.

Par ailleurs, l'analyse de la performance des candidats aux reprises révèle que la majorité des candidats ayant échoué au test sont récupérables : 46 % d'entre eux satisfont aux exigences à la première reprise et 26 font de même lors de la seconde reprise. Il aurait donc été dommage et malencontreux de les refuser à l'admission sur la seule base de leur réussite au test de français écrit.

On observe également que les candidats se préparent peu aux reprises : rarement plus de la moitié le fait. Cependant, les résultats indiquent que ceux qui suivent les activités de récupération mises sur pied à cet effet réussissent mieux que ceux qui accomplissent des démarches personnelles et beaucoup mieux que ceux qui ne font aucune démarche.

Nous avons enfin tenu à mentionner que la Faculté d'éducation fixe des exigences plus élevées pour la certification de ses diplômés et que la plupart des programmes de 1er cycle de cette faculté recourent aux trois parties du *Turbo* de façon à évaluer plus en profondeur la maîtrise du français écrit chez les étudiants qui se dirigent vers la profession d'enseignants.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ÉCRIT SELON LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

Ce chapitre donne un aperçu de la maîtrise du français écrit, évaluée au moyen du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*), par rapport à trois types de caractéristiques personnelles des étudiants, comme leur groupe d'appartenance sexuelle, leur âge, leur lieu d'origine et leur champ de formation universitaire.

1. Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle

Cette analyse des résultats obtenus au *Turbo* par les étudiants selon les groupes d'appartenance sexuelle compte trois sous-parties, à savoir une présentation générale des résultats, une analyse des résultats de chaque groupe selon les champs de formation et, enfin, une présentation des scores obtenus par chaque groupe par intervalle de notes au *Turbo*.

1.1 Résultats généraux en français écrit selon l'appartenance sexuelle

Les données que nous relevons dans cette section font d'abord ressortir que la proportion des filles qui font des études universitaires excède de beaucoup celle des garçons; elles rapportent également les résultats moyens ($\bar{x}$) obtenus par chaque groupe et la dispersion de ces résultats mesurée par l'écart type (σ).

Tableau 1 — Résultats en français écrit selon l'appartenance sexuelle

Variable	1988			1989		
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ
Filles	1434	53,03	15,23	1402	54,09	14,34
Garçons	1185	46,78	15,57	1169	50,20	14,03
total	2619			2571		

En 1988, les filles de l'échantillon constituaient 54,75 % (1434/2619) des nouveaux étudiants admis à l'université, comparativement à 54,53 % (1402/2571) pour l'année 1989, pour un écart de ± 8 % par rapport au groupe des garçons.

Par ailleurs, en plus d'être plus nombreuses, les filles font preuve d'une maîtrise du français écrit nettement supérieure à celle des garçons, comme l'indiquent, pour chaque année, les écarts entre la moyenne respective de chaque

groupe : environ 7 % en 1988 et environ 4 % en 1989. Quant à la répartition des faibles et des forts, elle est sensiblement identique dans chaque groupe.

1.2 Résultats relatifs à la maîtrise du français écrit présentés par intervalles de réussite selon les groupes d'appartenance sexuelle

Une seconde façon de circonscrire comment se comporte chacun des deux groupes au regard du contenu du *Turbo* est d'examiner le nombre d'étudiants, filles (F) et garçons (g), qui ont subi ce test et de placer ce nombre sous les chiffres représentant les intervalles. Pour ce faire, nous avons retenu douze intervalles réguliers, à l'exception des deux premiers et du dernier qui sont plus grands étant donné que nous désirions éviter de multiplier le nombre même d'intervalles (Int.).

Tableau 2 — Résultats relatifs à la maîtrise du français écrit répartis par intervalles selon les groupes d'appartenance sexuelle

Int.	F	G	Σ	Int.	F	G	Σ
0-30	121	203	324	53-56	165	116	281
31-36	138	202	340	57-60	153	82	235
37-40	72	71	143	61-64	115	86	201
41-44	47	33	80	65-69	106	49	155
45-48	152	124	276	70-74	117	61	178
49-52	145	116	261	75 & +	102	43	145

L'application du test de Pearson pour fin de comparaison de ces données permet de rejeter hors de tout doute l'hypothèse d'une distribution aléatoire. De fait, ce sont les étudiants qui obtiennent les notes les plus basses (intervalles 0-30 et 31-36), alors que pour les neuf intervalles supérieurs, qui représentent les meilleurs résultats au *Turbo*, le nombre d'étudiantes par intervalle excède très largement celui des étudiants, les écarts les plus élevés étant situés aux intervalles 57-60, 75 & +, 70-74 et 65-69, ce qui inclut les trois intervalles supérieurs. En somme, ce tableau montre que les garçons se retrouvent avec les pires résultats, les filles, avec les meilleurs.

1.3 Résultats des étudiants selon les groupes d'appartenance sexuelle et les champs de formation

Nous cherchons ci-après à déterminer comment se classent les individus de chaque groupe d'appartenance sexuelle au regard de leur champ de formation respectif. C'est ce qu'indiquent les données du tableau 2 qui suit. À gauche se présentent les facultés ou les départements; ils sont suivis de l'effectif (n) et de la moyenne (x) de chaque groupe, puis de la différence des résultats entre les deux groupes [diff. (f-g)].

Tableau 3 — Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle au regard du champ de formation des étudiants

facultés ou départ.	filles (f)		garçons (g)		diff. (f-g)
	n	x	n	x	
chimie	7	68.57	11	47.82	+20.75
physique	8	65.75	28	48.21	+17.47
prédoctoral	54	64.04	41	58.71	+5.33
psychologie	40	61.67	8	60.25	+4.29
génie mécanique	18	61.06	82	48.78	+12.28
génie électrique	12	60.00	89	47.78	+12.22
génie civil	12	59.21	72	50.11	+9.10
lettres et communication	102	58.57	39	54.28	+4.29
biologie	78	57.92	45	46.53	+11.39
administration	188	57.89	105	51.72	+6.17
génie chimique	14	56.57	33	50.97	+5.60
biochimie	37	55.95	26	44.77	+11.88
droit	129	54.78	78	54.01	+0.77
bacc. ens. pr. et primaire	137	53.90	12	48.75	+5.15
math.-informatique	86	53.65	214	44.43	+9.22
sciences humaines	73	50.07	45	41.47	+8.60
bacc. orientation prof.	26	48.58	8	39.00	+9.58
économique	25	48.00	54	44.17	+3.83
éduc. physique	48	44.77	102	36.93	+7.84
service social	69	44.38	2	39.29	+5.09
bacc. adap. scol.	199	44.34	31	41.03	+3.31
sciences infirmières	33	44.15	5	29.60	+14.55
géographie	29	43.31	26	36.38	+6.93
théologie	7	40.57	8	50.50	-9.93

La colonne «x des filles» donne les résultats facultaires ou départementaux par ordre décroissant de moyennes; ceci donne déjà de bons indices quant aux champs de formation où s'inscrivent les filles qui ont les meilleurs résultats en français écrit, à savoir chimie, physique et prédoctoral, etc. de même que ceux où se retrouvent les filles qui ont les résultats les plus bas, à savoir théologie, géographie, sciences infirmières, etc. Chez les garçons, ce sont les étudiants de psychologie, de médecine (prédoctoral), de lettres et communication et de droit qui décrochent les meilleurs résultats moyens, les étudiants les plus faibles se retrouvant par ailleurs en sciences infirmières, en service social, en géographie, en éducation physique, en orientation professionnelle, etc.

La colonne «diff. (f-g)» fait ressortir par ailleurs que, à une exception près, celle des étudiants de la Faculté de théologie, ce sont les toujours filles qui obtiennent les meilleurs résultats moyens. Au département de chimie, cet écart atteint

même plus de 20 % et il se situe entre 10 % et 20 % dans quatre départements dits de sciences exactes, à savoir les départements de physique, de génie mécanique, de génie électrique et de biologie, ainsi qu'en sciences infirmières. De fait, un seul endroit où les résultats de français écrit des deux groupes sont très semblables, c'est à la Faculté de droit.

Dans le même ordre d'idée, la démarcation en tiers, représentée par des lignes transversales situées à intervalles de 10 %, fait voir que le tiers supérieur compte six départements de sciences exactes et un de sciences humaines, que le tiers central comprend quatre départements de sciences exactes et cinq de sciences humaines, et que le tiers inférieur se regroupe que des départements de sciences humaines ou de double allégeance peut-être comme économique et sciences infirmières.

Les données du tableau 3 font ressortir également que, dans plusieurs facultés ou départements situés dans les deux premiers tiers, la proportion des étudiantes, dont les moyennes de français écrit sont supérieures à celles des garçons, est inférieure à celle des étudiants : ce sont en particulier les départements de chimie, de physique, de math-informatique et les quatre départements de la Faculté de sciences appliquées. Ces constatations conduisent à questionner ou l'attirance pour les filles que peuvent représenter ces champs de formation scientifique ou les critères mêmes de sélection des étudiants selon les groupes d'appartenance sexuelle.

Mais qu'en est-il de ces différences selon les champs de formation si l'on ne tient pas compte des groupes d'appartenance sexuelle?

2. La maîtrise du français écrit selon les champs de formation des étudiants

Lors de la passation du *Turbo*, chaque étudiant est appelé à indiquer le principal programme de formation qu'il a complété au collège. Chaque programme de formation se situe en lien avec l'un ou l'autre champ de formation générale appelés respectivement le domaine des sciences et le domaine des sciences humaines. En outre, un étudiant de sciences ou un étudiant de sciences humaines se rattache au secteur professionnel ou au secteur technique selon le type de formation qu'il reçoit et le nombre d'années d'études que comporte le programme auquel il est inscrit.

Sur la base de ces subdivisions, nous analysons les résultats obtenus par chaque effectif (n) d'étudiants qui ont passé pour la première fois le *Turbo* à l'automne 1987 et à l'automne 1988. Il s'agit d'étudiants qui venaient de terminer leurs études collégiales et qui venaient de faire leur entrée à l'université.

On notera que le total des effectifs rapportés dans ce tableau n'équivaut pas à celui de l'effectif global d'étudiants de chacune de ces passations du *Turbo*.

cela découle du fait que, parmi les étudiants admis annuellement à l'université, un certain nombre, qui ont habituellement le statut dit d'adulte, n'ont pas suivi d'études collégiales.

Tableau 4 — Résultats en maîtrise du français écrit selon les champs de formation des étudiants au collège

a — Répartition selon les champs généraux de formation au collège

champs	1987			1988		
	n	x	σ	n	x	σ
sc. hum.	1240	48.67	13.73	1024	47.91	15.17
sciences	1289	53.10	13.86	1446	52.15	15.70
total	2529			2470		

b — Répartition selon la formation professionnelle et selon la formation technique suivie au collège

champs	1987			1988		
	n	x	σ	n	x	σ
profes.	2245	51.22	13.92	2140	50.74	15.55
technique	284	48.65	14.61	330	48.15	15.90
total	2529			2470		

c — Répartition selon les champs de formation généraux et particuliers au collège

champs	1987			1988		
	n	x	σ	n	x	σ
sc. h. prof.	1173	48.73	13.45	927	47.40	15.14
sc. prof.	1072	53.94	13.92	1213	53.29	15.39
sc. h. tech.	47	47.70	18.01	97	52.76	14.76
sc. tech.	217	48.95	13.42	233	46.24	16.00
total	2529			2470		

Ce qui nous intéresse dans les données de ce tableau à trois dimensions, ce n'est pas la proportion des effectifs par champs de formation admis chaque année à l'université, mais les résultats obtenus par les étudiants de chaque champ

de formation ou de chaque secteur de formation. Ainsi, la moyenne ($\bar{x}$) de réussite au test rappportée à la section *a* de ce tableau indique un écart annuel de plus de 4 % (1987 = 4,43 % et 1988 = 4,24 %) en faveur des étudiants d'université qui ont suivi au collège une formation en sciences ($P \leq 0,05$). Dans chaque groupe, on observe toutefois une dispersion plutôt grande, avec des écarts types de près de 14 en 1987 et de plus de 15 en 1988, ceci signifie que chaque champ de formation accueille des étudiants très faibles et des étudiants très forts en français écrit.

Des observations semblables découlent des données de la section *b* du tableau 4 qui présente les résultats obtenus au *Turbo* par les étudiants répartis selon les secteurs de formation. L'écart entre les étudiants qui sont admis à l'université et qui proviennent des secteurs professionnel et technique de formation de l'ordre collégial n'est *grosso modo* que de 2,5 %. Compte tenu de la grandeur des effectifs, cet écart des moyennes s'avère toutefois significatif ($P \geq 0,05$) tout comme l'est celui observé ci-avant entre les champs de formation. Une dernière remarque : peu d'étudiants du secteur technique, environ 12 %, poursuivent des études universitaires.

La dernière section du tableau 4, qui rapporte les résultats selon un double point de vue, fait ressortir des différences entre les deux champs de formation. En effet, si la comparaison «sc. h. prof.» / «sc. prof.» conduit, d'une part, à des conclusions identiques à celles que nous avons formulées ci-avant pour la section *a* du tableau, il n'en est pas ainsi, d'autre part, lorsque nous comparons les résultats «sc. h. tech» / «sc. tech.» : en 1987, les étudiants de ces deux sous-groupes obtiennent des moyennes similaires, alors qu'en 1988, la moyenne des étudiants de «sc. h. tech» est de 6,52 % supérieure à celle des étudiants de «sc. tech.». Selon les données du tableau 4, c'est la seule fois qu'un groupe de sciences humaines obtient une moyenne significativement supérieure à celle d'un groupe de sciences.

En un mot, ces données confirment l'écart, maintes fois constaté, qui sépare les étudiants de sciences de ceux de sciences humaines, et cela, au détriment de ces derniers.

3. La maîtrise du français écrit selon la provenance des étudiants

Dans cette partie, nous analysons les résultats au *Turbo* des années 1987 et 1988 en les répartissant d'abord selon le collège (public ou privé) fréquenté par les étudiants, puis en faisant des regroupements selon les régions du Québec. Nous tenons à souligner que les résultats présentés dans le tableau 5 qui suit ne peuvent ni ne doivent être interprétés comme une classification des collèges par rapport à la qualité du français écrit en ce sens que, dans la plupart des cas, les effectifs sont fort insuffisants et que, par ailleurs, nous ignorons si les étudiants qui se sont inscrits à l'Université de Sherbrooke ces années-là étaient représentatifs de l'ensemble des étudiants de leur collège d'appartenance.

Tableau 5 — Résultats en maîtrise du français écrit selon le dernier lieu de formation préuniversitaire des étudiants

1987						1988					
coll.	n	x	coll.	n	x	coll.	n	x	coll.	n	x
111	26	46,2	618	2	24,0	111	27	50,6	618	7	39,3
112	8	60,3	619	34	53,8	112	9	52,2	619	25	44,6
113	48	47,4	621	70	50,9	113	48	47,2	620	1	60,0
131	8	46,8	622	19	56,7	126	1	37,0	621	89	55,1
211	43	48,1	623	44	43,8	191	1	54,0	622	33	55,6
212	36	48,5	624	33	51,3	211	22	57,6	623	28	51,7
213	24	44,9	625	39	53,1	212	32	51,8	624	42	52,2
214	12	47,2	626	111	49,6	213	17	52,2	625	41	51,6
311	23	49,4	627	24	50,0	214	15	51,4	626	83	49,9
312	48	52,2	628	86	51,3	275	1	27,0	627	35	52,5
313	32	49,5	629	41	51,4	311	37	52,9	628	68	46,0
314	31	47,3	631	101	51,6	312	41	53,2	629	32	53,4
315	28	51,9	632	4	34,5	313	25	46,8	631	91	46,5
316	27	53,0	633	5	47,7	314	35	47,8	632	5	52,0
317	55	48,1	634	4	45,0	315	35	51,3	633	1	15,0
333	3	57,0	638	2	61,0	316	22	53,2	638	1	50,0
341	4	53,0	641	20	58,0	317	75	49,5	641	11	52,9
342	11	52,6	642	21	49,2	333	5	57,6	642	22	55,2
345	26	57,3	643	25	61,4	341	2	67,0	643	25	56,3
347	30	50,6	644	1	42,0	342	1	32,0	644	1	64,0
348	3	52,0	645	28	48,0	345	26	48,6	645	30	52,8
377	1	22,0	646	5	43,6	347	17	55,8	646	10	39,5
381	28	53,2	648	8	54,5	348	3	42,3	648	2	61,0
392	1	82,0	652	2	50,0	371	1	47,0	652	2	48,5
393	1	58,0	656	1	52,0	381	26	47,5	656	1	30,0
411	69	51,2	657	3	60,0	393	3	46,7	658	3	60,7
412	35	51,7	662	1	50,0	411	48	51,4	662	4	38,8
413	83	50,7	663	1	48,0	412	16	52,3	663	1	48,0
427	117	51,4	673	1	40,0	413	88	51,8	666	1	54,0
441	16	52,3	676	2	22,0	427	116	50,6	667	1	88,0
444	3	61,3	681	1	68,0	441	5	50,0	669	1	50,0
511	447	51,8	685	1	48,0	444	3	63,3	671	4	57,0
533	37	49,4	686	1	54,0	511	474	49,7	673	1	46,0
541	126	54,8	691	3	55,3	513	1	80,0	676	2	22,0
571	1	40,0	692	1	30,0	533	35	50,1	678	1	29,0
611	41	49,4	711	35	50,1	541	88	52,5	684	1	58,0
612	29	44,7	811	43	46,8	571	6	43,0	685	1	54,0
613	43	52,3	821	6	37,7	611	57	48,7	687	1	50,0
614	8	33,8	911	20	52,7	612	23	46,6	691	3	49,7
615	52	56,3	912	18	51,2	613	35	58,9	711	24	49,1
616	20	49,4				614	10	29,7	811	51	51,3
617	16	52,4				615	53	53,1	911	15	48,0
						616	27	44,6	912	27	45,6
						617	30	47,0			

Le tableau 5 illustre le haut niveau de représentativité de l'échantillon sur le plan du territoire québécois : les gens viennent de toutes les régions du Québec pour faire des études à l'Université de Sherbrooke qui accueille annuellement des étudiants issus de plus de quatre-vingts collèges.

Étant donné cette grande représentativité, nous avons voulu déterminer s'il existait des différences quant à la maîtrise du français écrit évaluée à l'aide du *Turbo* sur la base d'une répartition régionale des étudiants et sur la base d'une répartition des secteurs de formation, à savoir les secteurs public et privé.

Tableau 6 — Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon la provenance des étudiants

a — Répartition selon la provenance régionale

régions	1987			1988		
	n	x̄	σ	n	x̄	σ
Mtl + Qc	1293	51.00	13.86	1300	50.38	15.67
Estrie	611	52.26	14.47	605	50.08	15.55
autres	651	49.76	13.83	566	50.72	15.61
total	2555			2471		

b — Répartition selon les secteurs public et privé de formation

secteurs	1987			1988		
	n	x̄	σ	n	x̄	σ
public	2160	50.54	14.00	2156	50.24	15.71
privé	395	53.37	13.93	315	51.48	15.03
total	2555			2471		

Les résultats rapportés à la section *a* du tableau 6 ne permettent pas de déceler des différences significatives entre les groupes d'étudiants répartis selon leur provenance régionale, car les moyennes sont sensiblement les mêmes d'un sous-groupe à un autre, en particulier pour l'année 1988, ce qui n'empêche pas le sous-groupe «autres» de 1987 d'être significativement plus faibles ($P \leq 0,05$) que le sous-groupe «Estrie» de la même année. De plus, dans chaque cas et à chaque année, des écarts types comparables et plutôt élevés caractérisent les sous-groupes, ce qui signifie que les étudiants faibles en maîtrise de la langue de même que les forts qui sont inscrits à l'Université de Sherbrooke proviennent de toutes les régions.

Par ailleurs, les comparaisons effectuées à la section *b* du tableau 6 font ressortir pour l'année 1987 un écart significatif ($P \leq 0,05$) entre les étudiants issus du secteur public et ceux issus du secteur privé, à la faveur de ce dernier; ceci ne se produit toutefois pas en 1988. En outre, comme les sous-groupes sont affectés d'écarts types semblables et assez élevés, cela veut dire à nouveau que les étudiants qui fréquentent l'université, qu'ils soient faibles ou forts en maîtrise du français écrit, proviennent tant du secteur privé que du secteur public de formation.

4. La maîtrise du français écrit selon l'âge des étudiants

Les universités accueillent chaque année des milliers d'étudiants en première année de baccalauréat. Comme il est aisément prévisible que chaque nouveau contingent annuel compte une majorité de jeunes étudiants fraîchement issus des collèges, il n'est pas dénué d'intérêt de placer leur résultat en maîtrise du français écrit au regard des résultats des étudiants plus âgés.

À cette fin, la présente section rapporte, pour les années 1987 et 1988, les résultats, moyennes ($\bar{x}$) et écarts types (σ), obtenus au *Turbo* par les étudiants (n) de première année de baccalauréat répartis par tranches de cinq ans d'âge.

Tableau 7 — Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge des étudiants

âges	1987			1988		
	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ
16-20	1629	51,83	13,38	1795	51,10	15,20
21-25	755	47,70	14,13	604	45,95	16,19
26-30	97	55,63	16,65	110	50,45	15,50
31-35	45	60,98	15,37	68	59,00	15,09
36-40	21	58,95	14,73	24	59,71	14,13
41-45	7	53,43	15,39	9	57,00	12,81
46-50	1	64,00		4	50,25	12,18
51-55				2	51,50	23,33
56 et +				3	60,00	7,21
total	2555			2619		

La lecture des colonnes «écarts types» (σ) fait voir que chaque groupe d'âge compte son contingent d'étudiants forts et d'étudiants faibles quant à la connaissance du français écrit et la lecture de la première ligne des intervalles d'âge fait ressortir que le groupe des 16-20 ans forme les deux tiers de l'effectif général

et que, pour chaque année considérée, la moyenne de ce groupe correspond, à peu de chose près, à la moyenne générale de l'effectif annuel (voir deuxième chapitre).

Mais ce qui étonne dans ces résultats, ce sont les moyennes de 1987 et 1988 obtenues par les 21 à 25 ans qui sont respectivement plus basses de 4 % et de 5 % ($P \leq 0,05$) que celles des 16 à 20 ans. Il faut s'interroger sur la ou les causes — le phénomène survient deux années consécutives — qui rangent les 21 à 25 ans parmi les étudiants les plus faibles en français écrit. À titre de réponse, nous émettons l'hypothèse que ce groupe comprend nombre d'étudiants qui ont dû prendre plus de temps ou pour finir le secondaire ou pour terminer le cours collégial, parce qu'ils n'arrivaient pas à faire vite et bien comme leurs collègues du groupe 16-20 ans. Ils arriveraient en quelque sorte en retard à l'université ... Mais trêve de suppositions et revenons aux faits.

Ce tableau fait ressortir par ailleurs des moyennes significativement plus élevées ($P \leq 0,05$) obtenues par tous les sous-groupes d'étudiants plus âgés en 1987 et, en 1988, par les sous-groupes 31-35 ans, 36-40 ans, 41-45 ans ainsi que par les étudiants de 56 ans et plus. Dans ce cas, on peut penser que l'expérience permet à ces étudiants plus âgés de faire preuve d'une meilleure maîtrise du français écrit.

En définitive, les étudiants qui maîtrisent le mieux le français écrit sont les plus âgés; viennent ensuite les plus jeunes, c'est-à-dire les 16-20 ans. Entre ces deux groupes prennent place les plus faibles où se retrouvent une forte proportion des étudiants de 21 à 25 ans.

5. Synthèse relative à la maîtrise du français écrit des étudiants établie par croisement de variables

Nous ne voudrions terminer ce chapitre sans approfondir les éléments divers qui y ont été présentés. À cette fin, nous disposons les données de l'année 1988 dans les tableaux 8 et 9 qui comportent chacun trois volets. Le tableau 8 rapporte les résultats relatifs à l'âge et aux groupes d'appartenance sexuelle en relation avec la provenance (Montréal et Québec/Estrie/autres) des étudiants, et le tableau 9 place les résultats relatifs à l'âge et aux groupes d'appartenance sexuelle en relation avec les champs de formation des étudiants.

En comparant les colonnes nF et nG de ce tableau, on constate que, pour chaque groupe d'âge sauf celui des 21-25 ans de la section c., l'effectif des filles est plus nombreux que celui des garçons : rien de surprenant à cela compte tenu de la différence générale qui sépare les deux effectifs. Il en va de la sorte des moyennes de français écrit obtenues par les filles : partout où l'effectif suffit à oser une conclusion, la moyenne des filles excède significativement celle des garçons.

Tableau 8 — Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge, le lieu de formation et le groupe d'appartenance sexuelle

a — Régions urbaines : Montréal et Québec

âges	nF	nG	xF	xG
16-20	543	376	53.40	48.06
21-25	133	175	50.72	43.24
26-30	22	20	62.18	57.33
31 et +	18	13	65.91	57.33
total	716	584		

b — Région de l'Estrie

âges	nF	nG	xF	xG
16-20	237	180	52.78	47.86
21-25	78	56	49.68	41.95
26-30	17	9	50.4	47.56
31 et +	23	5	63.04	48.38
total	355	250		

c — Autres régions

âges	nF	nG	xF	xG
16-20	217	195	53.48	50.30
21-25	48	76	49.71	42.93
26-30	10	10	64.40	43.50
31 et +	8	2	57.42	66.00
total	283	283		

Ceci n'empêche pas toutefois chaque groupe de souffrir du syndrome à-la-baisse constaté chez les 21-25 ans, mais chez les filles, les écarts sont inférieurs à 3 %, pour chacune des régions considérées, alors que chez les garçons, là où les effectifs sont suffisants, les écarts sont toujours supérieurs à 3 %, allant même jusqu'à plus de 20 %. À noter que les effectifs rapportés dans ce tableau comme dans celui qui suit ne correspondent pas exactement à l'effectif total de l'échantillon de l'année 1988; cela est imputable au fait que, pour certains étudiants, nous ne disposions pas des trois types de renseignements nécessaires à l'établissement des données.

Tableau 9 — Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge, le groupe d'appartenance sexuelle et le champ de formation des étudiants

a — sciences : secteur général / sciences : secteur technique

âges	nF	xF	nG	xG	nF	xF	nG	xG
16-20	474	58.4	532	50.5	34	46.8	44	43.8
21-25	52	52.9	122	45.5	48	49.0	71	40.1
26-30	7	65.0	15	47.2	12	66.4	10	43.4
31 et +	3	67.3	8	52.2	12	66.4	2	32.0
total	536		677		106		137	

b — sc. humaines : secteur général / sc. humaines : secteur technique

âges	nF	xF	nG	xG	nF	xF	nG	xG
16-20	462	48.7	172	43.7	27	49.6	2	63.0
21-25	125	49.1	104	41.4	34	52.1	10	47.4
26-30	28	51.8	8	44.1	5	64.4	6	45.7
31 et +	25	56.1	6	66.4	11	65.1	2	66.0
total	640		290		77		20	

En sciences, tant pour le secteur général que pour le secteur technique, les filles affichent une maîtrise du français écrit significativement supérieure pour chacun des groupes d'âge considérés. L'écart qui sépare les filles des garçons va de 7 % à 18 % au secteur général, alors qu'au secteur général, il varie de 3 % à 34 % (échantillon très faible dans ce cas).

En sciences humaines, les filles se retrouvent à deux reprises avec une moyenne nettement inférieure à celle du groupe de garçons correspondant : il s'agit des 31 ans et plus du secteur général (xF = 56,1; xG = 66,4) et des 16-20 ans du secteur technique (xF = 49,6; xG = 63,0). Dans ces deux cas toutefois, l'effectif des garçons n'est pas très élevé.

Ces données apportent par ailleurs une explication à une de nos observations antérieures relative à l'étude des résultats selon les champs de formation des étudiants au collège (voir tableau 4), à savoir «qu'en 1988, la moyenne des étudiants de "sc. h. tech." est de 6,52 % supérieure à celle des étudiants de "sc. tech."». En effet, le croisement des variables nous permet de constater maintenant que si les résultats des étudiants de «sc. h. tech.» sont supérieurs à ceux des étudiants de «sc. tech.», c'est que le groupe de «sc. h. tech.» compte près de

quatre fois plus de filles que de garçons, et que le groupe de « sc. tech. » est formé de plus de garçons (nG = 137) que de filles (nF = 106). Explication attribuable donc à la supériorité générale des filles sur les garçons en français écrit.

Conclusion

Consacré à l'examen de la maîtrise du français écrit en rapport avec les caractéristiques individuelles des étudiants de l'ordre universitaire, cette étude a permis de faire et parfois de refaire plusieurs constats. Ainsi, après d'autres, nous avons observé que les filles qui fréquentent l'université réussissent généralement mieux que les garçons et aussi qu'elles sont de 6 à 8 % plus nombreuses que ces derniers à suivre des études universitaires. Nous avons vu également qu'elles sont les meilleures en français écrit dans tous les secteurs de formation universitaires, en particulier ceux des sciences et des sciences appliquées, à l'exception d'un seul, celui de la théologie, qui est millénairement réservé aux hommes et pour lequel notre échantillon ne comportait qu'un petit nombre d'étudiants. Il nous a été donné d'observer par le fait même, comme d'autres l'ont fait avant nous, que ce sont les étudiants des champs de formation scientifique qui obtiennent simultanément les meilleurs résultats en français écrit; ici encore une exception, celui de la formation technique où ce sont les étudiants de sciences humaines qui, en 1988, ont dominé leurs collègues rattachés au secteur des sciences.

Par ailleurs, là où les conclusions se sont avérées les moins probantes, ce fut lors de l'étude de la maîtrise du français écrit selon la provenance des étudiants. Après avoir établi la représentativité de notre échantillon, nous avons tenté de cerner des différences significatives à cet égard. Peu de choses, en bout de piste, si ce n'est que le groupe des étudiants issus du secteur privé de formation s'est distingué de façon significative pour une des deux années chapeautées par nos données. Enfin, l'âge ou l'expérience sont venus à leur tour marquer du sceau de la qualité la maîtrise du français écrit.

QUATRIÈME CHAPITRE

ÉVOLUTION DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ÉCRIT DU SECONDAIRE À L'UNIVERSITÉ

Au cours du trimestre d'hiver 1988, nous avons utilisé le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) pour évaluer la progression en langue écrite qui s'établit du secondaire à l'université. Nous avons sélectionné des échantillons d'étudiants représentant les intervalles de deux ans de formation scolaire suivants : 2e secondaire (n = 56), 4e secondaire (n = 71), 1re collégiale (n = 77) dont nous plaçons les résultats moyens en regard de ceux obtenus par les étudiants universitaires (n = 2620) de première année de baccalauréat et ce, pour la première et pour la seconde partie du *Turbo*.

1. Résultats en «identification d'erreurs»

Le tableau 6 donne les résultats obtenus lors de cette expérimentation par les différents échantillons d'étudiants à la partie «identification d'erreurs du *Turbo*. La ligne du bas indique la moyenne générale de chaque groupe constitutif de l'échantillon; la colonne de droite rapporte la progression globale (intervalle de six ans) en français écrit pour chaque type d'éléments de contenu visés par le test. Entre chaque intervalle retenu figure la progression d'intervalle.

Tableau 1 — Progression en maîtrise du français écrit du secondaire à l'université

sections	2eS	pr	4eS	pr	1reC	pr	1reU	pr
syntaxe	35,5		44,8		47,9		59,0	
		9,3		3,1		11,1		23,5
vocabulaire	32,5		39,1		40,3		53,6	
		6,6		1,2		13,3		21,1
acc. verbaux	33,1		39,1		46,9		54,7	
		6,0		7,8		7,8		21,6
acc. part. pas	28,1		25,7		35,7		44,5	
		-2,4		10,0		8,8		16,4
acc. g. + n.	30,0		31,6		42,1		49,3	
		1,6		10,5		7,2		19,3
orth. d'usage	29,3		31,6		39,9		46,1	
		2,3		8,3		6,2		16,8
% au *Turbo*	31,68		36,20		42,55		51,52	
% pr		4,52		6,35		8,97		19,84

De la deuxième à la quatrième secondaire, la progression s'établit surtout pour la maîtrise des éléments de syntaxe, du vocabulaire et des accords verbaux. De la quatrième secondaire à la première collégiale, la progression porte principalement sur les accords verbaux, sur ceux des participes passés et ceux de genre et de nombre de même que sur l'orthographe d'usage.

De la première collégiale à l'université, le raffermissement en français écrit concerne chaque type d'éléments évalués par la première partie du *Turbo*. Il faut toutefois souligner que la progression relative à l'exactitude orthographique mesurée par les items d'orthographe d'usage s'avère deux fois inférieure à la progression en justesse ou exactitude lexicale évaluée par la section «vocabulaire» : l'une atteint 6,3 %; l'autre, 13,3 %.

La progression générale que rapporte la colonne de droite fait voir que, de la deuxième secondaire à la première universitaire le développement le plus important en maîtrise de la langue écrite, survient autour des éléments de syntaxe, alors que pour cette même période, ce sont les acquisitions relatives à l'orthographe d'usage et à l'accord des participes passés qui se font le plus lentement.

La ligne du bas fait voir une progression générale de 19,84 % à survenir de la deuxième secondaire à l'université. Ceci représente une progression moyenne de 3,3 % par année de scolarité. Étant donné les progressions réelles respectives de 4,52 %, de 6,35 % et de 8,97 % par intervalle de deux ans, il y aurait peut- être lieu de doter la maîtrise de la langue écrite d'un facteur biennal de progression, tel 1,5, 2,0 et 3,0 (3,3 x 1,5 = 4,5 %; 3,3 x 2 = 6,35 %; 3,3 x 3 = 8,97 %); mais avant de faire cela, il faudrait étudier l'impact d'autres facteurs, parmi lesquels se retrouvera au premier plan, à n'en point douter, le phénomène d'attrition ou d'abandon des études.

Mentionnons enfin une dernière réalité qui ne découle pas des données de ce tableau : les filles obtiennent une moyenne de 7 % supérieure à celle des garçons et ce, pour l'un ou l'autre des échelons scolaires de l'échantillon. De plus, ces données engendrent les observations suivantes.

2. Résultats en «correction de textes»

Notre corpus général de correction de textes compte 200 contextes cibles répartis en une vingtaine par forme du test. Il comporte aussi plusieurs cas qui conduisent l'étudiant à l'ajout d'erreurs au moment où il effectue sa correction. Le premier chapitre (p. 30-32) fournit des exemples de textes complets que devaient corriger les étudiants.

2.1 Correction des erreurs cibles

Dans le cadre de cette présentation, nous nous limitons à relever quelques exemples de «changements» à survenir en correction de textes de la 2e secondaire à l'université. Ces exemples concernent la conjugaison, la morphosyntaxe, l'usage du trait d'union (présence ou absence) dans des mots ou en situation d'inversion, l'orthographe lexicale, la ponctuation, les majuscules, le vocabulaire...

Tableau 2 — Exemples de progression en correction de textes de la 2e secondaire à l'université

No	Contextes	2e S	4e S	1re C	1re U
1	ils tracaient	50	60	70	88
2	tous dégagaient	30	30	50	52
3	rejoin	10	40	30	29
4	prenez(-)le	30	50	50	53
5	plusieurs sont affecté	20	10	20	82
6	ils vont poursuivrent	40	30	50	47
7	cela va vous comblez	0	20	10	43
8	faite attention	10	20	20	49
19	cette ancien pays	60	90	80	83
10	des activités culturels	30	20	40	47
11	quatre(s)	10	30	50	43
12	chaques gestes	10	20	50	37
13	des gens intrus	50	50	80	90
14	peut être	60	70	80	84
15	le conditionement	0	60	50	82
16	bonnehumeur	30	60	80	78
17	blamer	10	60	70	66
18	les effets termiques	70	50	60	60
19	un aréoport	20	40	30	50
20	partiélement écrémé	30	50	60	47
21	un coccon	60	40	40	45
22	trois décenies	20	40	40	44
23	des briguands	20	30	50	42
24	elle est avançée	30	20	20	39
25	celà	30	20	40	37
26	ils acceuillaient	20	30	30	34
27	les défendeurs	10	10	0	18
28	le yucatan	20	10	20	30
29	(:)	0	10	10	19
30	(?)	40	40	20	36

Les trois premiers cas du tableau 2 concernent des particularités orthographiques relatives à la conjugaison verbale : sur le plan de l'apprentissage, ils témoignent de la maîtrise de sous-règles grammaticales. On peut remarquer à ce sujet la différence notoire entre le cas de cédille et celui du «e» muet après le «g» devant une finale en «a». Étonnante également la quasi-absence de différence pour «il rejoin» qui atteint un piètre 40 % en deuxième secondaire, année où l'étude des particularités verbales est davantage au programme d'études de français, résultat qui baisse par la suite.

Le quatrième exemple vérifie l'usage du trait d'union en situation d'inversion : il n'y a à peu près pas de changement du secondaire à l'université.

Les exemples 5 à 8 touchent la maîtrise des accords verbaux proprement dits (impératif, participe passé, infinitif). Ce qui étonne particulièrement ici, c'est l'incapacité presque totale des élèves de deuxième secondaire, de quatrième secondaire et de collégial de repérer les erreurs pour ces quatre contextes fréquents, dont trois ne sont même pas réussis à 50 % par les étudiants d'universités. En bout de piste, un seul accord, celui du contexte «plusieurs sont affecté» est décelé par les étudiants de l'ordre universitaire, comme portant une erreur.

Des résultats semblables se manifestent pour la maîtrise des accords de genre et de nombre. En effet, hormis le cas d'homophonie de l'exemple 19, les résultats des trois autres contextes, qui relèvent pourtant des premiers apprentissages de la grammaire, atteignent à peine un taux de réussite de 50 %. Il y a certes de quoi s'étonner en particulier pour le mot «quatre» : à peine 10 % des élèves de deuxième secondaire voient une erreur quand ce mot se termine par «s» et même pas 50 % des étudiants d'universités n'arrivent à repérer une telle erreur.

Par ailleurs, il s'avère intéressant d'observer l'appropriation qui se produit du secondaire à l'université relativement à l'orthographe lexicale (cas 13 à 26). D'une part, on note que les gens instruits savent écrire «instruits», «peut-être», «conditionnement» et «bonne humeur», mais que ce savoir ne les empêche pas d'autre part de trébucher lamentablement sur l'orthographe de mots fort courants comme «cela», «accueillir», «aéroport», etc.

Bien sûr qu'à cela s'ajoute le pire, qui est représenté dans le tableau 2 par les quatre derniers contextes qui ont trait au discernement d'ordre lexical (il faut dire défenseur et non défendeur), à l'emploi de la majuscule pour les noms propres (le Yucatan) et à la ponctuation. À ce sujet, il importe de souligner que seulement 40 % des étudiants corrigent l'absence de point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative et que moins de vingt pour cent connaissent l'usage des deux points. C'est sans doute ce qui surprend le plus dans ce relevé. Cela signifie qu'une absence de cette marque en français écrit, même lorsqu'elle est

nécessaire, ne dérange pas le correcteur-lecteur. Seul le cinquième des étudiants qui accèdent à l'université font preuve d'une bonne conscientisation à cet égard. D'un niveau de scolarité à l'autre, les progrès sont souvent loin d'être évidents et, l'acquisition du français écrit, bien souvent dans ce qu'il comporte de plus élémentaire, demeure encore à faire pour les étudiants d'université.

Soulignons enfin un élément positif qui se dégage de ces données, à savoir la progression constante de la maîtrise de la langue écrite qui s'établit du secondaire à l'université. Cette constance de progression ne correspond pas toutefois à une loi générale, car les données rapportées dans le tableau 2 comportent aussi plusieurs exemples de régression temporaires et plusieurs cas de stagnation.

2.2 Correction des erreurs ajoutées

Comme nous l'avons indiqué au premier chapitre, la correction de textes donne souvent lieu à l'ajout d'erreurs, ajout qu'il faut prendre en considération dans l'évaluation de la connaissance du français écrit. Toutefois, étant donné la faiblesse de nos échantillons pour les niveaux autres que l'université, il n'est pas dans notre intention de procéder à une analyse en profondeur des erreurs ajoutées. Aussi, nous nous limiterons à examiner les principales tendances qui se dégagent de nos données.

Tableau 3 — Répartition des erreurs ajoutées lors de la correction de textes par les sujets de la 2e secondaire à l'université

Cas	Contextes	2e S	4e S	1re C	1re U
1	accords de G et de N	26.3	20.8	24.0	19.0
2	accords verbaux	12.3	13.2	17.8	12.8
3	syntaxe	19.3	25.7	17.8	**26.6**
4	homophonie	6.1	6.3	4.6	6.0
5	orthographe lexicale	33.3	31.2	34.1	32.6
6	vocabulaire	2.6	2.8	0.8	**3.0**
	Total	100	100	100	100

D'une catégorie à l'autre, les variations sont fort importantes. Figurent dans l'ordre décroissant les ajouts d'erreurs relatifs à l'orthographe lexicale, aux accords (genre et nombre + conjugaison) et la syntaxe; les problèmes d'homophonie et de vocabulaire totalisent à eux deux à peine 9 % des erreurs ajoutées. Ceci dit, il faut relever aussi que les étudiants d'universités se classent premiers pour les ajouts d'erreurs de syntaxe, écart non significatif toutefois. Cette catégorie compte surtout l'ajout de signes de ponctuation fautifs (± 40 %), l'ajout de majuscules fautives (± 30 %) et l'ajout de mauvais liens logiques (± 30 %).

Comme notre recherche porte principalement sur la maîtrise du français écrit à l'université, nous analysons plus en détail les types d'erreurs ajoutées par ces étudiants. Le tableau 4 rapporte la distribution des erreurs ajoutées en correction de textes par les étudiants de l'ordre universitaire (N = 400 sujets). Cinq des quinze textes qui ont servi à cette étude ont été rapportés au premier chapitre (p. 30 à 32). Voici maintenant, pour les quinze textes, le nombre d'erreurs (n) ajoutées par catégorie et le pourcentage correspondant.

Tableau 4 — Répartition des erreurs ajoutées lors de la correction de textes par les sujets de l'ordre universitaire

Cas	Contextes	forme A		forme B		forme C		total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	accords de G et de N	129	16.2	269	30.1	85	10.0	483	19.0
2	accords verbaux	63	7.9	142	15.9	120	14.1	325	12.8
3	syntaxe	256	32.1	165	18.4	256	30.1	677	26.6
4	homophonie	100	12.5	18	2.0	35	4.1	153	6.0
5	orthographe lexicale	221	27.7	278	31.1	329	38.7	828	32.6
6	vocabulaire	29	3.6	22	2.5	26	3.0	77	3.0
	total	798	100.0	894	100.0	851	100.0	2543	100.0

Les textes de la forme A ont moins favorisé l'ajout d'erreurs que ceux des deux autres formes; mais l'application du test de Pearson ($\chi^2 = 5{,}27$) indique que, à 2 ddl, on ne peut considérer globalement ces différences comme significatives, même s'il existe des différences quant aux types d'erreurs que chacune des formes incite à commettre.

Ceci étant posé, ces données font voir que le tiers des erreurs ajoutées concerne l'orthographe d'usage, le quart des erreurs de syntaxe, le cinquième des erreurs d'accord de genre et de nombre, etc. Voici maintenant en quoi consiste précisément cet ajout d'erreurs, qu'il faut interpréter, il va de soi, en relation avec le contenu même des textes à corriger.

— L'orthographe lexicale

Les 828 erreurs ajoutées relatives à l'orthographe d'usage concernent principalement les difficultés d'accentuation (27,5 %), les finales de mots (27,1 %), les consonnes doubles ou géminées (16 %) et les traits d'union (14 %). Le tableau 5 illustre ces assertions à l'aide de quelques exemples. N'oublions pas qu'il s'agit de mots dont l'orthographe était correcte et que les étudiants ont décidé de modifier volontairement.

Tableau 5 — Exemples d'erreurs d'orthographe lexicale ajoutées par les sujets de l'ordre universitaire

les accents	les finales	les géminées	le trait d'union
- les moines	- les citées	- le défensseur	- l'ange-gardien
- l'impacte	- interressé	- le resourcement	- l'éco-système
- l'éxécution	- à l'intérieure	- le sion	- les collets-montés
- l'habétât	- parmis	- le soufle	- un saint bernard
- écrêmé ou écrème	- la banlieu	- un éfort	- etc

Quant aux 15 % qui restent, ils touchent des problèmes orthographiques de divers ordres, dont l'usage de la cédille, l'inversion de lettres (c → s ; s → c), des confusions de graphies (en → an; tion → sion), etc.

— *La syntaxe*

Premièrement, 43 % (293/677) des erreurs de syntaxe ajoutées par les étudiants touchent l'emploi de la ponctuation. La virgule accapare à elle seule 30 % (200/677) de toutes les erreurs de syntaxe, alors que la méconnaisssance de l'usage des autres signes de ponctuation totalise à peine 13 %. Les étudiants ajoutent des virgules un peu partout :

- entre le sujet et le verbe dès que le donneur sujet est un peu long, comme dans « *De nombreux spécialistes de cette approche* (,) *circulent...* »
- entre le verbe et le groupe objet lorsque ce groupe prend quelque distance du premier, comme dans « *Vous avez du Mexique* (,) *une idée bien à vous* »
- après tout mot lien de peu d'envergure, comme dans « *Mais* (,) *il faudra peut-être changer de refrain.* »
- pour séparer deux termes d'une même locution, comme dans « *Le théâtre est si populaire l'été* (,) *qu'on lui pardonne.* »

Deuxièmement, 25 % concernent la logique même des phrases. Ainsi, « *Le lait, prenez-le sous forme de fromage.* » devient « *Prenez-le en le mangeant sous forme de fromage.* »

Troisièmement, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons classé, arbitrairement il va sans dire, dans cette catégorie, les erreurs ajoutées relatives à l'usage de la majuscule et qui constituent 24 % des erreurs de cette catégorie. En témoignent les quelques exemples suivants : *la côte Atlantique, la civilisation Maya, le Saint-Bernard*, etc., exemples auxquels il faut ajouter le mauvais emploi de la majuscule après les deux-points.

Quant aux autres erreurs de syntaxe ajoutées par les étudiants, elles concernent principalement l'emploi des subordonnants (7 %), des relatifs, de la négation et celui la concordance des temps.

— *Les accords de genre et de nombre*

Les erreurs de genre et de nombre, qui forment 19 % de toutes les erreurs ajoutées, affectent plus particulièrement ce que nous avons l'habitude d'appeler les receveurs, c'est-à-dire le groupe des déterminants, qu'ils soient qualificatifs ou d'un autre type. En effet, 72 % des erreurs ajoutées portent sur les receveurs, pour le genre seulement (35 %), pour le nombre seulement (30 %), pour le genre et le nombre (1 %) et pour les indéfinis (7 %). Voici quelques exemples.

- pour le genre seulement
  - une idée fait
  - cet approche
  - des vacances réussis
- pour le nombre seulement
  - leurs protection
  - ces chiens héroïque
  - des centrales thermique

Les autres erreurs ajoutées (28 %) concernent directement le nombre des noms, les collectifs et les particularités.

— *Les accords verbaux*

Avec près de 13 % des erreurs ajoutées, les accords verbaux constituent la dernière catégorie importante relative à l'ajout d'erreurs. Ici, 9 % des erreurs ajoutées touchent les problèmes d'écran entre le sujet et le verbe, d'inversion du sujet et d'accord du participe passé suivi du donneur objet; mais les ajouts d'erreurs dominants portent surtout sur la morphologie (32 %), sur la relation sujet/verbe (23 %), sur l'accord du participe passé précédé d'un donneur objet (21 %), sur le bon usage des modes(15 %).

- morphologie
  - le Yucatan allé
  - le consommateur essait
  - les premiers chiens fûrent offerts
- sujet/verbe
  - les chiens dégageait
  - ils traçait
  - les moines accueillait

Au sujet de l'ajout d'erreurs relatif à l'accord sujet/verbe, il se produit le plus souvent au moment où l'étudiant est affairé à corriger une erreur cible, de sorte que c'est en corrigeant quelque chose qu'il ajoute une nouvelle erreur.

— *L'homophonie*

L'homophonie ne concerne que 6 % des erreurs ajoutées. Si l'on excepte le cas de «voire» qui représente à lui seul 57 % de cette sous-catégorie et que les étudiants ont corrigé par «voir», les autres erreurs ajoutées portent presque tou-

jours sur des éléments de langue qui sont censés avoir fait partie des premiers apprentissages du français écrit : *parti/partie/partis* (15,7 %), *on/ont* (8,5 %), *ce/se* (4,6 %), *ça/sa* (2,6 %) *à/a* (2,6 %), *ou/où* (1,3 %). Quant aux autres cas que permettaient les textes à corriger, à savoir *vers/verres, soit/soient, sans/s'en, afin/à fin, mer/mère*, ils ne se sont produits qu'une fois chacun.

— *Le vocabulaire*

Compte tenu de la simplicité même des textes soumis aux étudiants pour fin de correction, l'ajout d'erreurs relatif au domaine lexical a été limité à 3 % de toutes les erreurs ajoutées. L'ajout d'erreurs lexicales se rapporte uniquement ou presque au champ des impropriétés et à celui des pléonasmes. C'est ainsi que la période d'*échauffement* des sportifs devient leur période de *réchauffement*, que le *dépérissement* de la forêt aboutit au *périssement*, qu'une *avalanche* se transforme en *avalange*, qu'une *épopée* se voit remplacée par une *époque*, etc.

Conclusion

«*Nihil novi sub sole*» auraient dit nos ancêtres. Du secondaire à l'université, plus ça change, plus c'est pareil, du moins en ce qui a trait à la maîtrise du français écrit. Certes, l'évaluation d'élèves du secondaire et d'étudiants du postsecondaire faite à l'aide d'un même instrument de mesure — une première sans doute en recherche sur le français écrit — a permis de constater, d'une part, une amélioration du savoir écrire d'environ 5 % par intervalle de deux ans (tableau 1) et, d'autre part, un taux de réussite en correction de textes habituellement plus élevé chez les étudiants du postsecondaire que chez les élèves du secondaire (tableau 2); mais la suite de nos analyses a montré que, quel que soit le degré d'enseignement observé, la répartition des types d'erreurs ajoutées est sensiblement la même (tableau 3). Sans vouloir nier qu'il se fait des apprentissages en français écrit du secondaire à l'université, nous sommes portés à penser que cette amélioration du français écrit que nous avons observée de la deuxième année du secondaire à la première année d'université ne doit pas *ipso facto* être attribuée à une meilleure appropriation de la langue par les étudiants car, du secondaire à l'université, disparaissent ou se retirent du circuit de la scolarisation les étudiants les plus faibles.

Ce phénomène, appelé «attrition» existe avec une régularité étonnante, à chaque degré d'enseignement, du secondaire à l'université, plus particulièrement lorsque les élèves atteignent ou dépassent l'âge obligatoire de fréquentation scolaire. En pratique, les résultats sont affectés à la hausse par un second phénomène qui prend de plus en plus d'importance depuis quelques années dans le monde scolaire, à savoir celui de ne pas admettre aux examens officiels les élèves ou les étudiants les plus faibles, parce qu'ils n'ont pas ou qu'ils n'ont guère de chance de réussir de telles épreuves.

Cette élimination, naturelle ou provoquée parfois, n'est l'apanage des commissions scolaires; elle se manifeste partout, et même à l'université, dès que quelqu'un a besoin, pour satisfaire à des visées de promotion collective ou personnelle, de donner de lui-même une image meilleure que son image réelle. Une telle pratique a pour effet immédiat d'influencer à la hausse la moyenne des groupes qui poursuivent leurs études, mais elle ne nous dit pas si ceux qui restent améliorent réellement leur connaissance du français écrit au cours de leurs études postsecondaires. Pour le savoir, il faudrait évaluer la maîtrise du français écrit chez les même sujets, avec un même instrument et à quelques années de distance. Le chapitre suivant amorce une réponse à ce sujet : il porte sur l'appropriation du français écrit à survenir en trois ans d'études universitaires.

CINQUIÈME CHAPITRE

APPROPRIATION DU FRANÇAIS ÉCRIT EN TROIS ANS D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES

À l'automne 1987, notre équipe a administré le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*), qui venait d'être validé, à la clientèle étudiante de premier cycle de l'Université de Sherbrooke, test dont la réussite constitue, depuis l'automne 1988, une condition de promotion. Contrairement à d'autres établissements unversitaires, cette université a toujours refusé qu'un test de français écrit devienne une condition d'admission; elle accepte ainsi de partager à son niveau la responsabilité du rattrapage en ce domaine[1]. Toutefois, cette mesure reste provisoire, étant entendu que la maîtrise de la langue écrite devrait normalement être assurée par les ordres antérieurs d'enseignement.

Comme à notre connaissance, il n'existe aucune étude sur l'impact du curriculum universitaire sur la maîtrise de la langue écrite, nous étions curieux de vérifier si les candidats qui ont subi le *Turbo* à leur entrée à l'université montrent des performances comparables à la fin de trois années universitaires réussies. Ces années d'études au cours desquelles les étudiants lisent beaucoup et produisent des travaux écrits peuvent-elles influencer positivement ou négativement la maîtrise d'éléments du code écrit?

Nous sommes très conscients des limites de notre analyse : limites du test d'abord dont la partie retenue est constituée de 50 questions qui ont dû être imaginées en fonction d'une correction par lecture optique, donc un choix parmi quatre possibilités et qui ne demande pas de rédaction; limites de l'échantillon ensuite puisque nous avons dû nous contenter d'un échantillon plutôt limité d'étudiants volontaires. Nous espérons toutefois que cette contribution pourra éclairer les débats scientifiques ou politiques sur cette importante question des exigences relatives à la maîtrise du français écrit.

Avant d'aborder l'étude des résultats comme tels, voici quelques données sur l'échantillon. Nous avons un total de 262 sujets, tous des volontaires et des disponibles. Cela a comme conséquence que certaines facultés sont peu ou pas

---

[1] À partir d'une analyse des résultats obtenus aux reprises par une clientèle ayant échoué au *Turbo*, nous avons ailleurs (chapitre 2) démontré qu'un pourcentage intéressant d'individus améliorait suffisamment leur performance pour réussir lors d'une première ou d'une seconde reprise. Nous avons également mis en évidence le lien entre l'amélioration des résultats et les démarches entreprises : les individus qui ont suivi un cours de récupération augmentent grandement leurs chances de réussite. Selon nous, ces résultats appuient la décision de ne pas faire de la réussite à un test de français écrit une condition d'admission.

représentées. La Faculté d'administration par exemple est totalement absente, ses finissants étant alors en stage coopératif; la Faculté des lettres et sciences humaines n'est pas non plus représentée. Seulement quatorze étudiants proviennent de la Faculté des sciences appliquées, vingt de la Faculté de droit, cinquante-neuf des sciences et soixante-dix-sept de médecine, à l'exclusion des sciences infirmières. Enfin, à cause d'une participation un peu contraignante des finissants du baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire, quatre-vingt-douze sujets proviennent de ce programme, ce qui fait que dans l'ensemble de l'échantillon, les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons.

1. Analyse générale des résultats généraux triennaux

Une fois circonscrite l'appartenance facultaire des candidats, nous nous sommes demandé qui pouvait bien souhaiter subir une deuxième fois ce test; les forts, les faibles? Nous avons comparé la moyenne obtenue par ces sujets en 1987 à celle obtenue par leur groupe d'appartenance à la même époque.

Tableau 1 — Comparaison de la moyenne obtenue en 1987 par les étudiants volontaires à celle de leur groupe de formation

Facultés	échan. 1990	% échan. 1990	effectif 1987	% groupes 1987
Droit	20	61,00	236	54,32
Médecine	77	63,79	123	61,41
Math- info	54	54,44	330	48,26
Biologie	5	64,80	152	52,40
Sciences appl.	14	55,57	321	53,80
Éducation	92	49,80	142	50,51

Les données de ce tableau sont intéressantes sous plusieurs aspects. Dans les facultés de médecine, d'éducation et de sciences (math-info et biologie), nous avons reçu une collaboration très étroite de la part des représentants facultaires qui ont pris soin de rassembler, au printemps de 1990, les étudiants volontaires et de prévoir un moment de passation pour favoriser le bon déroulement de notre recherche. À la faculté des sciences appliquées, c'est l'association des étudiants qui nous a accordé son appui. À la faculté de droit, la passation de 1990 s'est déroulée à 16 heures après un cours de trois heures. Dans trois cas (médecine, math-info et éducation), l'échantillon de 1990 correspond à une proportion importante de l'effectif global de 1987.

La comparaison des taux de réussite indique toutefois que, dans la plupart des cas, les volontaires de 1990 avaient obtenu en 1987 une moyenne supérieure ou relativement égale (éducation) à celle de leur groupe. Par ailleurs, une analyse plus détaillée révèle que parmi ces sujets, 56 avaient échoué en 1987, soit 21,37 %.

Les données colligées au tableau 2 permettent de comparer maintenant les résultats obtenus en 1987 et en 1990 par les étudiants volontaires des diverses facultés, pour l'ensemble de la partie «identification d'erreurs» du *Turbo*.

Tableau 2 — Comparaison du taux de réussite au *Turbo* en 1987 et en 1990

années	Facultés						Total
	droit	méd	math-info	biologie	sc appl	éducation	
1987	61,00	63,79	54,44	64,80	55,57	49,60	56,32
1990	58,70	62,90	51,33	67,60	60,71	64,91	60,87
variations	-2,30	-0,89	-3,11	+2,80	+5,14	+15,11	+4,55

On constate une progression de 4,55 % pour la moyenne globale. Le calcul de l'écart réduit permet de conclure à une variation significative puisque $z = 3,699$. L'écart type pour sa part diminue; il passe de 14,40 à 13,75, ce qui indique une homogénéité légèrement plus grande chez le groupe de finissants qui forment notre échantillon 1990.

Les résultats selon la formation disciplinaire suivie pendant le curriculum universitaire indiquent une diminution de la moyenne de réussite pour les individus inscrits en droit, en médecine et en mathématique-informatique. Cette diminution s'avère toutefois non significative dans chacun de ces cas. On note par ailleurs une augmentation de la moyenne chez les sujets de biologie, de génie mécanique et électrique, et du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. Cette augmentation est significative chez les étudiants de génie et remarquablement significative chez les étudiants du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire; ces derniers passent d'une moyenne de 49,80 % au 1987 à une moyenne de 64,91 % en 1990, faisant ainsi un bond de 15,11 %. Il est intéressant de noter que les seules variations significatives sont du côté de l'amélioration et qu'elles se produisent dans des facultés où un support est offert aux individus, sans qu'on puisse affirmer toutefois que tous les individus ont bénéficié de ce support.

2. Résultats triennaux selon les groupes d'appartenance sexuelle

Les relevés indiquent que deux fois plus de filles que de garçons se sont portées volontaires pour passer le *Turbo* une seconde fois. En effet, notre échantillon 1990 est compte 89 garçons (34 %)et 173 filles (66 %). Ils indiquent aussi que, pour les étudiants de l'échantillon, ceux qui ont passé le test à la fois en 1987 et en 1990, les résultats des garçons sont très semblables à ceux obtenus par les filles (G = 56,76 % et F = 56,09 %). Par contre, en 1990, les résultats des

filles excèdent de 7,28 % ceux des garçons (G = 56,02 % et F = 63,37 %). Le calcul de l'écart réduit montre que cette progression des filles est hautement significative (z = 7,74). C'est donc du groupe des filles que provient l'amélioration de + 4,55 % (tableau 1) de la maîtrise du français écrit, car les résultats des garçons sont pour ainsi dire demeurés stationnaires.

Comme il a déjà été mentionné, la partie «identification d'erreurs du *Turbo* se divise en six sections : syntaxe, vocabulaire, conjugaisons, accords des participes passés, accords en genre et en nombre, orthographe d'usage. La valeur attachée à chacune de ces sections apparaît au tableau 3. Comme chez les garçons, on n'enregistre pas de différences entre 1987 à 1990 pour la réussite aux différentes sections, ce qui confirme la stabilité du résultat global dont il a été question précédemment, les données du tableau 3 ne portent que sur les résultats obtenus par le groupe des filles.

Tableau 3 — Taux de réussite des filles (N = 173) aux diverses sections du *Turbo* en 1987 et en 1990

	synt	voc	conj	part p	g et n	orth. lex
1987	66,66	54,44	60,00	55,62	48,90	50,50
1990	68,28	63,39	65,00	67,12	61,00	58,93
variations	1,62	8,95	5,00	11,50	12,10	8,43

Chez les 173 filles où l'on avait noté une amélioration sensible de la moyenne générale, on observe que cette amélioration s'est produite dans tous les secteurs mesurés par le *Turbo*. De plus, l'application du test de l'écart réduit aux variations dégagées dans le tableau 3 permet de conclure que les filles se sont améliorées ou ont progressé de façon significative dans tous les domaines, sauf en syntaxe.

Ces données indiquent également que l'amélioration a touché surtout le domaine des accords, tant celui des accords de genre et de nombre que celui des accords des participes passés (progression de ± 12 %), puis ceux de l'orthographe d'usage et la justesse du vocabulaire (progression de ± 8,5 %).

Qu'en est-il de l'amélioration du français écrit chez les candidates qui ont le plus progressé, celles du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire? Le tableau 4 rapporte les résultats obtenus par ces 92 étudiantes de ce programme qui font partie de notre échantillon.

Tableau 4 — Taux de réussite des étudiantes du BEPP (N = 92) aux diverses sections du *Turbo* en 1987 et en 1990

	synt	voc	conj	part p	g et n	orth. lex
1987	61,94	49,88	52,77	47,00	41,70	43,73
1990	65,30	63,66	65,83	73,62	69,60	60,70
variation	3,36	13,78	13,06	26,62	27,90	16,97

En trois ans d'études universitaires, les étudiantes du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire ont marqué des progrès dans tous les secteurs du français écrit. Tout comme pour l'ensemble des filles, ces progrès sont partout significatifs sauf, de nouveau en syntaxe, qui était aussi le secteur le mieux réussi en 1987.

Les résultats rapportés au tableau 4 confirment également que l'ordre de réussite des différentes catégories d'items par les étudiantes du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire en 1987 correspondait à peu de choses près à celui de l'ensemble des filles au même moment (voir tableau 3), si ce n'est pour le vocabulaire et les participes passés qui s'interchangent. Par contre, en 1990, l'ordre de réussite des différentes sections par les étudiants de ce programme d'études fait ressortir plusieurs changements. La syntaxe qui avait toujours été la section la mieux réussie passe au quatrième rang; elle cède sa première place à l'accord des participes passés. Les accords de genre et de nombre, qui étaient la partie la moins bien maîtrisée par ce groupe en 1987, différant peu en cela des autres groupes d'étudiants, deviennent le deuxième secteur le mieux maîtrisé. Les accords sujets-verbes de même que l'orthographe lexicale changent peu quant à l'ordre de réussite.

Toutes proportions gardées, les apprentissages les plus importants se sont concrétisés dans le champ des accords, accords en genre et en nombre et accord du participe passé. Rien d'étonnant à cela puisque même si les règles d'accord comportent des exceptions, au moins il y a des règles qui peuvent être emmagasinées en mémoire, organisées et donner lieu à des généralisations, contrairement à l'orthographe lexicale qui laisse beaucoup moins de prise à un contrôle organisé des connaissances.

Jusqu'à maintenant, nous avons dégagé que tout au cours du curriculum universitaire, des individus amélioraient sensiblement leur maîtrise de la langue écrite. Nous avons identifié ces individus comme étant les finissantes du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire et nous avons observé que, sauf dans le domaine de la syntaxe, leurs connaissances progressaient significativement et de façon notoire pour les accords de genre et de nombre et pour ceux des participes passés.

Dans l'ensemble cependant, si l'on détermine qu'une variation de 8 points sur 100 en positif ou en négatif n'est pas significative, les connaissances acquises antérieurement par la majorité des individus en français écrit sont stables, du moins celles que mesure le *Turbo*. En effet, 53,1 % des finissants et finissantes d'un baccalauréat universitaire n'ont, en trois ans, ni progressé ni régressé par rapport à la qualité de la langue écrite. Toutefois, il ne s'agit pas d'une forte majorité puisque, selon les données du tableau 5, 47 % des individus bougent : 34 % enregistrent une progression qui va de 10 à 46 points et 13 %, une régression qui varie de 10 à 26 points.

Tableau 5 — Profil des sujets qui présentent de fortes variations en français écrit concomitantes au curriculum universitaire

VAR	N	F	G	méd	dro	m-in	bepp	20	30	40	50	60	70	80	syn	voc	conj	ppe	g-n	orth
-10 à 26	34	16	18	14	6	14	0	0	0	4	4	8	16	2	7	5	4	5	12	6
+20 à +46	36	34	2	1	0	1	34	4	9	10	8	4	1	0	0	6	10	8	9	3

Le tableau 5 confirme que les candidats qui s'améliorent le plus, c'est-à-dire ceux qui gagnent de 20 à 46 points (36 sont dans ce cas) sont des étudiants du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. La majorité d'entre eux avait obtenu en 1987 entre 30 % et 60 % au *Turbo*; ce sont donc des candidats faibles. Si l'on poursuit cette analyse des individus à fortes variations, on s'aperçoit que les candidats qui régressent le plus, c'est-à-dire ceux qui perdent de 10 à 26 points par rapport à 1987, sont des garçons et en proportion double des filles puisqu'ils sont deux fois moins nombreux dans l'échantillon, avec une concentration chez les finissants en droit. Tous ces individus avaient réussi le test en 1987 et la plupart d'entre eux avaient même obtenu entre 60 % et 90 %. Enfin, chez les individus à forte variation négative, c'est la non-maîtrise des accords de genre et de nombre qui a le plus contribué à la baisse du résultat global.

Conclusion

Au terme de ce bref chapitre, une constatation fondamentale s'impose : la récupération est possible en français écrit même au niveau universitaire. Cependant, deuxième constatation, cette récupération ou cette progression ne se produit pas partout à la faveur du curriculum universitaire; elle est très explicitement liée à la fréquentation d'activités spécifiques en français écrit. Là où les étudiants se consacrent entièrement à l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans leur domaine disciplinaire, la maîtrise de la langue écrite est stable. Par contre, on assiste à une progression remarquable chez les étudiantes du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. Trois causes au moins peuvent expliquer ce phénomène.

Un premier facteur, les exigences. Premièrement, ce programme a des exigences de 10 % supérieures à celles de l'Université quant à la réussite à la partie «identification d'erreurs» du *Turbo*. En effet, le seuil de réussite que doivent atteindre les futures enseignantes pour l'obtention de leur permis d'enseignement n'est pas de 45 % mais de 55 %. Deuxièmement, les exigences dans les travaux écrits des étudiants. D'une part, dans tous les cours, le professeur a le droit de refuser de corriger un travail jusqu'à ce qu'il juge que la qualité de la langue soit acceptable; d'autre part, dans les travaux réalisés dans le cadre de cours de français ou de didactique du français, des points sont enlevés pour le non-respect des codes orthographique et syntaxique.

Selon toute vraisemblance, un deuxième facteur qui influence aussi l'amélioration de la performance de ces étudiantes, c'est le support qu'on leur accorde. D'une part, un cours de maîtrise de la langue est offert et crédité dans le curriculum de l'étudiante; d'autre part, les professeurs s'obligent à une très grande disponibilité, ce dont profitent abondamment les étudiantes compte tenu des sanctions attachées à la présentation de travaux de qualité douteuse.

Enfin, un troisième facteur qui agit certainement sur la progression des étudiantes du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, c'est la présence régulière en classe de stages pendant trois ans. Non seulement les étudiantes doivent faire la preuve d'une langue écrite correcte, auprès des élèves, des enseignantes et des parents, mais elles doivent également expliquer et enseigner la langue française à leurs élèves.

Une toute dernière constatation se dégage de nos données : les plus fortes variations positives concomitantes au curriculum universitaire se produisent là où la langue présente un système, c'est-à-dire par rapport aux accords sujets-verbes, à ceux de genre et nombre, y inclus ceux des participes passés.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Cette étude relative à la connaissance du français écrit des étudiants de l'ordre universitaire donne l'occasion d'être à la fois optimiste et pessimiste par rapport à la qualité de la langue dont disposeront en particulier les travailleurs les plus scolarisés de notre société. Ils font voir d'entrée de jeu que les établissements universitaires ont eu raison en 1985 de poser des gestes concrets qui les ont menés à prendre des mesures coercitives pour que les étudiants qui obtiennent un diplôme d'études supérieures détiennent une connaissance suffisante de la langue française écrite.

Trois ans plus tard, en 1988, une seule université française du Québec avait déjà modifié à cette fin son *Règlement des études* et adopté des mesures en conséquence, dont l'administration d'un test de français écrit à tous les étudiants nouvellement admis en première année de baccalauréat. Le test retenu fut le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* qu'une équipe de chercheurs de la Faculté d'éducation était alors en train de mettre au point. C'est donc à partir d'un instrument validé et standardisé (premier chapitre) que devaient être appliquées les exigences nouvelles du *Règlement des études* et c'est également en relation avec cette maîtrise de la langue par les étudiants de l'ordre universitaire qu'a été menée notre recherche.

Cette évaluation de la maîtrise de la langue, dont notre ouvrage donne les résultats pour deux années seulement, a fait ressortir en tout premier lieu une constante, à savoir que, d'une année à une autre, les résultats obtenus en français écrit par les étudiants qui accèdent à l'université montrent une stabilité qui en étonne plus d'un. En effet, la similitude observée entre les résultats généraux des années 1987 et 1988 (deuxième chapitre) s'est maintenue de façon quasi-régulière (une seule exception) depuis les six dernières années, ce qui renforce à la hausse, il va sans dire, l'indice de validité du *Turbo* et ce qui signifie sans doute par le fait même que des variations d'envergure (5 % à 10 %) dans les résultats devraient être attribuées davantage à la faiblesse de l'instrument qu'à des différences majeures entre les cohortes d'étudiants.

Cette expérience a montré que, l'enseignement et l'apprentissage du français étant ce qu'ils sont, on ne peut guère escompter qu'il se produise à ce sujet des variations annuelles importantes en termes de plus acquis ou de moins acquis. Les résultats rapportés indiquent aussi une stabilité annuelle tout aussi étonnante en ce qui concerne les sous-groupes constitutifs de l'échantillon. En ce sens, les étudiants qui font preuve d'une meilleure connaissance du français écrit se retrouvent inévitablement dans les mêmes facultés d'une année à l'autre, de sorte que si une faculté désire que ses étudiants améliorent leur maîtrise du

français écrit au cours du cheminement universitaire, elle doit, comme l'a fait la Faculté d'éducation, fixer des exigences et adopter à cette fin des mesures, draconiennes si nécessaire. Qui ne vise rien n'atteint rien ou qui veut peut.

La maîtrise du français écrit s'avère par ailleurs en lien plutôt étroit avec certaines caractéristiques individuelles des étudiants. En ce sens, nous avons observé à nouveau une réalité qui s'est manifestée au cours des dernières décennies, à savoir que les filles disposent d'une connaissance du français écrit qui est nettement supérieure à celle des garçons et ce, même dans les départements où elles se retrouvent fort minoritaires sur le plan strictement quantitatif et même dans les champs de formation, comme les sciences appliquées, la physique et la chimie, auxquels la société ne leur a traditionnellement permis d'accéder qu'avec parcimonie. Il nous a été donné d'observer aussi que, parmi les étudiants qui finissent par accéder à l'université, ce sont les plus âgés qui décrochent les meilleurs résultats en français écrit. Expérience, sans doute, mais peut-être pas expérience seulement, car les étudiants de 21-25 ans des deux groupes d'appartenance sexuelle obtiennent des résultats de français écrit bien inférieurs à ceux des étudiants de 16-20 ans.

Nous avons voulu aussi à situer la maîtrise du français écrit des étudiants d'université par rapport à celle des ordres antérieurs d'enseignement. Les «performances» d'élèves de deuxième et de quatrième secondaire ainsi que celles d'étudiants de première année de collège ont été comparés à celles d'étudiants de l'université. En est ressortie une progression quasi-constante de ± 5 % par intervalle de deux ans de scolarité; mais un examen plus approfondi, en particulier en ce qui concerne l'ajout d'erreurs pour le volet «correction de textes» du *Turbo*, a montré que, peu importe le degré de scolarité, les élèves, faibles il va sans dire, se laissent séduire par les mêmes pièges ou par les mêmes types de pièges, en particulier en ce qui concerne les difficultés relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale.

Une dernière investigation nous a conduits à vérifier jusqu'à quel point le fait de poursuivre des études universitaires, d'avoir à lire et à rédiger des travaux sur une base régulière était susceptible de contribuer à l'amélioration de la maîtrise du français écrit. Hélas, un trois ans de formation universitaire ne contribue guère à l'obtention de résultats plus élevés en français écrit — il ne nous a pas été donné toutefois de vérifier l'impact de cette formation sur la pratique même d'écriture —, de sorte que nous n'avons observé de réels progrès que dans les facultés et dans les départements, comme le programme d'enseignement au préscolaire et au primaire et les sciences appliquées et qui ont mis en vigueur des moyens concrets pour aider leurs étudiants à parvenir au marché du travail en disposant d'une maîtrise appropriée du français écrit. En outre, cette analyse ponctuelle des résultats nous a permis de constater que, dans ces cas, les progrès les plus sensibles apparaissent là où la langue présente un système, c'est-à-dire par

rapport, entre autres, à ce qui touche le domaine des relations grammaticales. Ceci veut dire qu'à l'université, il semble qu'il soit encore encore temps, pour certains, d'apprendre les rudiments de la langue écrite.

Par-delà ces conclusions qui se dégagent directement de la recherche, il nous paraît tout aussi important, avant de mettre un terme à ce rapport, d'indiquer d'autres retombées de cette étude et de l'apport qui nous a été accordé pour la mener à terme dans les limites mêmes qu'avaient fixées le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada qui en a soutenu financièrement la réalisation. Parmi ces effets positifs vient sans doute en premier lieu l'utilisation immédiate par l'Université de Sherbrooke de l'instrument d'évaluation, le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*, que nous avions développé antérieurement grâce à une subvention du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche en collaboration avec le vice-rectorat à l'enseignement et le Fonds institutionnel d'aide à la recherche.

Ce produit de recherche qu'est le *Turbo* a aussi bénéficié directement à d'autres établissements d'enseignement universitaire et postsecondaire, nous pensons en particulier au Collège de Sherbrooke, au Cégep de Saint-Hyacinthe, à l'Institut Béthel, etc. qui ont fait appel à notre équipe pour l'évaluation de la maîtrise du français écrit par leurs étudiants. Il a aussi servi d'étalon, en quelque sorte, aux autres établissements universitaires francophones du Québec, qui nous ont consultés à maintes reprises et dont les tests de français écrit reprennent plusieurs des caractéristiques mêmes du *Turbo*.

En définitive, c'est sur le plan heuristique même que cette recherche sur «le développement rédactionnel et orthographique concomitant au curriculum universitaire», il s'agit là du titre même de notre projet de recherche, aura son impact majeur. En effet, la présente étude nous a menés à la réalisation d'une recherche triennale, subventionnée cette fois par le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche, portant sur l'analyse de ce qui se passe dans l'esprit des étudiants au moment où ils ont à résoudre des difficultés d'ordre linguistique et d'ordre discursif, ce qui nous conduit inévitablement à analyser simultanément leur motivation au regard de l'utilisation du français écrit[1]. Pour aider l'étudiant à surmonter ses propres difficultés d'écriture, il s'avère moins important, selon nous, de connaître le nombre et le type d'erreurs qu'il commet que de comprendre les raisonnements sous-tendent ces déviations. C'est par cette compréhension que le didacticien de la langue pourra plus facilement mettre en contact l'étudiant avec son objet même d'apprentissage.

---

[1] La première tranche de cette étude est parue aux Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke, à l'automne 1992, sous le titre *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités* (Roy, Gérard-Raymond, Louise Lafontaine, Guy Boudreau et Rolland Viau).

ANNEXE 1

LISTES DES TABLEAUX SELON LES CHAPITRES

PREMIER CHAPITRE

Tableau 1	Contenu de chacun des bassins d'items du *Turbo*	16
Tableau 2	Répartition (%) des erreurs cibles du *Turbo* établie selon les objectifs terminaux des programmes d'études du ministère de l'Éducation du Québec	17
Tableau 3	Résultats selon les formes du *Turbo*	21
Tableau 4	Résultats de la postexpérimentation obtenus pour les diverses catégories d'erreurs cibles	22
Tableau 5	Répartition des items trop peu et trop réussis	24
Tableau 6	Répartition des items selon l'indice de Black	25
Tableau 7	Exemple de la consigne pour la correction de textes	26
Tableau 8	Exemples de sujets abordés dans la partie «correction de textes»	27
Tableau 9	Répartition des éléments linguistiques cibles de la partie «correction de textes»	28
Tableau 10	Résultats des étudiants universitaires à la partie «correction de textes» du *Turbo*	31
Tableau 11	Exemples d'ajouts d'erreurs	33
Tableau 12	Exemple de consigne et de sujets de rédaction	34
Tableau 13	Critères de correction des rédactions	36
Tableau 14	Résultats des rédactions répartis selon les facultés	37

DEUXIÈME CHAPITRE

Tableau 1	Résultats des étudiants de 1re année de baccalauréat à la partie «identification d'erreurs» du *Turbo* de 1987 à 1989	39
Tableau 2	Résultats facultaires à la partie «identification d'erreurs» du *Turbo* de 1987 à 1989	40
Tableau 3	Résultats départementaux à la partie «identification d'erreurs» du *Turbo* de 1987 à 1989	42
Tableau 4	Ordre des départements relatif à la maîtrise de la langue écrite pour les années 1988 et 1989	43

Tableau 5 Répartition facultaire des réussites et des échecs pour les années 1988 et 1989 44

Tableau 6 Comparaison des résultats des étudiants ayant échoué antérieurement et ayant repris en septembre 1988 46

Tableau 7 Inscriptions des étudiants faibles aux activités de récupération et réussite consécutive au *Turbo* en avril 1988 47

Tableau 8 Inscriptions des étudiants faibles aux activités de récupération et réussite consécutive au *Turbo* en septembre 1989 48

Tableau 9 Application du test de Pearson à la réussite des étudiants aux reprises selon les activités de récupération 49

Tableau 10 Application du test de Pearson à la réussite des étudiants aux reprises selon les activités de récupération 50

Tableau 11 Résultats généraux des étudiants de la Faculté d'éducation répartis par programme de baccalauréat 52

Tableau 12 Progression en maîtrise du français écrit des étudiants de la Faculté d'éducation ayant échoué au *Turbo* 54

TROISIÈME CHAPITRE

Tableau 1 Résultats en français écrit selon l'appartenance sexuelle 57

Tableau 2 Résultats relatifs à la maîtrise du français écrit répartis par intervalles selon les groupes d'appartenance sexuelle 58

Tableau 3 Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle au regard du champ de formation des étudiants 59

Tableau 4 Résultats en maîtrise du français écrit selon les champs de formation des étudiants au collège 60

Tableau 5 Résultats en maîtrise du français écrit selon le dernier lieu de formation préuniversitaire des étudiants 62

Tableau 6 Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon la provenance des étudiants 64

Tableau 7 Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge des étudiants 65

Tableau 8 Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge, le lieu de formation et le groupe d'appartenance sexuelle 67

Tableau 9 Résultats généraux en maîtrise du français écrit selon l'âge, le groupe d'appartenance sexuelle et le champ de formation des étudiants 68

QUATRIÈME CHAPITRE

Tableau 1	Progression en maîtrise du français écrit du secondaire à l'université	71
Tableau 2	Exemples de progression en correction de textes de la 2e secondaire à l'université	73
Tableau 3	Répartition des erreurs ajoutées lors de la correction de textes par les sujets de la 2e secondaire à l'université	75
Tableau 4	Répartition des erreurs ajoutées lors de la correction de textes par les sujets de l'ordre universitaire	76
Tableau 5	Exemples d'erreurs d'orthographe lexicale ajoutées par les sujets de l'ordre universitaire	77

CINQUIÈME CHAPITRE

Tableau 1	Comparaison de la moyenne obtenue en 1987 par les étudiants volontaires à celle de leur groupe de formation	82
Tableau 2	Comparaison du taux de réussite au *Turbo* en 1987 et en 1990	83
Tableau 3	Taux de réussite des filles (N = 173) aux diverses sections du *Turbo* en 1987 et en 1990	84
Tableau 4	Taux de réussite des étudiantes du BEPP (N = 92) aux diverses sections du *Turbo* en 1987 et en 1990	85
Tableau 5	Profil des sujets qui présentent de fortes variations en français écrit concomitantes au curriculum universitaire	86

ANNEXE 2

EXEMPLES D'ITEMS REJETÉS ET CAUSES DU REJET

1. Exemple d'item trop difficile

1 a) Comment veux-tu que je trouve l'interrupteur dans une pareille noirceur?
b) Savais-tu que l'échalotte est originaire d'Orient d'où elle fut rapportée lors des croisades?
c) C'est durant la fin de semaine qu'on peut obtenir deux tiers de rabais sur les interurbains.
d) L'hiver québécois fait grelotter les touristes venant du Sud.

Note. — «Échalotte» ne prend qu'un «t». Cette erreur n'a été repérée que par 7,4 % des étudiants.

2. Exemple d'item trop facile

2 a) Tu n'as pas voulu y mettre assez de temps ni d'efforts, il en résulte un échec bien cuisant.
b) Les médicaments que ce charlatan t'a prescrits ne sont plus disponibles en pharmacie.
c) L'employeur que je travaille pour fait preuve d'une grande compréhension à mon égard.
d) Bonne chance à vous tous qui envisagez cette profession des plus stressantes.

Note. — L'anglicisme syntaxique a été repéré par 91,1 % des étudiants.

3. Exemple d'un type d'items dont les leurres manquent de force d'attraction

3 Malgré son âge respectable, mon grand-père est encore (_____) de corps et d'esprit.

a) saint b) sain c) sein d) ceint

Note. — Ce type d'items a dû être rejeté dès la préexpérimentation, car la présence des quatre leurres s'est avérée artificielle, puisqu'un ou deux leurres seulement ont été choisis par les étudiants.

4. Exemple d'item dont les phrases leurres manquent de force d'attraction

4 a) À Venise, les touristes se laissent charmer par les promenades en gondole.
b) N'oublie pas d'éteindre les phares, car la batterie pourrait flancher.
c) Sur le toit de la grange, on lisait, peint en lettres rouges : «Antiques à vendre».
d) Marie est enthousiaste à l'idée de séjourner au bord de la mer.

Note. — Le taux d'attraction des phrases a) et d) n'est que de 2,7 % et de 3,4 % respectivement, alors que nos critères de validation exigeaient un minimum de 5 % par phrase leurre; les phrases b) et d) sont respectivement choisies par 40,7 % et 53,2 % des étudiants.

5. Exemple d'item dont la phrase cible a plusieurs pôles d'attraction

5 a) Tu n'as pas voulu y mettre assez de temps ni d'efforts, il en résulte un échec bien cuisants.
b) Les médicaments que ce charlatan t'a prescrits ne sont plus disponibles en pharmacie.
c) L'employeur que je travaille pour fait preuve d'une grande compréhension à mon égard.
d) Bonne chance à vous tous qui envisagez cette profession des plus stressantes.

Note. — Les termes «supports» et «maille» ont tous deux été choisis comme erreur cible.

ANNEXE 3

RAPPORT SUR L'EXPÉRIMENTATION DU *TURBO* DE SEPTEMBRE 1988 PRÉPARÉ À L'INTENTION DU COMITÉ SUR LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE

Introduction

Le présent rapport concerne l'administration du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) effectuée à l'Université de Sherbrooke en septembre 1987. Ce rapport comprend des renseignements sur le déroulement ou l'organisation de l'administration du *Turbo*, une étude statistique et docimologique sommaire relative à la valeur du *Turbo*, une analyse des résultats «Campus» et facultaires. Le tout débouche naturellement sur la présentation d'un tableau illustrant l'impact, en pourcentage et nombre d'étudiants par faculté, du fait de retenir tel ou tel seuil minimal de réussite au Turbo.

1. La passation du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*

Le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*), élaboré et standardisé dans le cadre d'une recherche FCAR, comprend les parties rendement orthographique, correction de textes et rédaction. Les deuxième et troisième parties étaient facultatives et seul le Département des lettres et communications a demandé que la rédaction soit administrée à ses étudiants (± 140).

Pour ce qui est de la partie «rendement orthographique, lexical et syntaxique» qui peut être corrigée par lecteur optique, elle a été administrée à 2649 étudiants du premier cycle nouvellement inscrits à l'Université de Sherbrooke; ceci représente approximativement 96 % de la population visée. Le tout qui s'est effectué en 25 moments de passation, auprès de 66 groupes d'étudiants, s'est échelonné du 1er au 23 septembre 1987. À l'intérieur d'une même faculté, l'horaire de passation a été élaboré soit en fonction des demandes, soit en fonction des disponibilités de chaque faculté; mais, dans chaque cas, les moments de passation étaient regroupés ou dans la même journée ou dans la même semaine.

Habituellement, c'est le secrétaire de faculté ou le délégué au Comité sur la connaissance de la langue qui a prévu un horaire, réservé des locaux et averti les étudiants de se présenter pour la passation du *Turbo*. Chacun communiquait ensuite soit à M. Roy, soit à Mme Morin, l'horaire déterminé: la date, l'heure, les locaux et le nombre prévu d'étudiants par local. Dans l'ensemble, toute l'organisation de la passation s'est bien déroulée.

La surveillance relative à la passation du *Turbo* a été effectuée par 12 personnes, dont une superviseuse. L'équipe était formée d'étudiants inscrits au deuxième cycle depuis au moins un an. Dans les groupes de 90 étudiants ou moins, une seule personne assurait la surveillance alors que, dans les groupes de plus de 90, deux personnes étaient présentes. Compte tenu de l'expérience acquise en 1986-1987, l'équipe a pris des précautions pour assurer le meilleur contrôle possible du déroulement des passations. C'est dans ce but que toutes

les copies du test ont été numérotées de 001 à 200 et identifiées de A à J, qu'il était demandé aux étudiants d'inscrire le numéro et la lettre de leur copie sur la feuille réponse. Les consignes adressées aux surveillants allaient dans le même sens. C'est ainsi que chaque surveillant devait passer au bureau de la responsable chercher un nombre précis de copies du test, qu'il recomptait pour vérifier l'exactitude du nombre, 10 minutes avant sa surveillance. En aucun temps, il ne devait se séparer de ses copies. Après la passation, les copies du test étaient à nouveau comptées, ainsi que les feuilles réponses afin de vérifier la correspondance entre les premières et les secondes. Grâce à ce mode de fonctionnement, il a été possible d'établir quand et où une copie de la forme I et sa feuille réponse correspondante ont disparu; comme elles n'ont pas été retrouvées, la forme I n'a pas été réutilisée par la suite. Afin d'éviter le plagiat, les dix formes du test ont été distribuées de façon à ce que chaque étudiant n'ait pas la même copie que celle de son voisin. De plus, toutes le formes du test ont été administrées dans chaque faculté, ce qui assure la représentativité de chaque forme.

Même s'il n'y a pas eu de problèmes majeurs lors de la passation du test, il y a toutefois lieu de mentionner certaines difficultés.

1) Certains locaux étaient trop petits pour le nombre d'étudiants à s'y présenter.
2) Certains professeurs ne semblaient pas informés du fait qu'ils devaient libérer leur groupe au moment prévu pour la passation.
3) Dans certaines facultés, la non-répartition préalable des étudiants par local a entraîné un déséquilibre des groupes et une réassignation dans un autre local.
4) Dans certaines facultés, une insuffisance de communication entre les représentants facultaires au Comité sur la connaissance de la langue et les responsables facultaires de l'administration du test et entre ces derniers et les étudiants n'a pas permis aux gens concernés de prendre conscience des objectifs du test, ni de son contenu.
5) Lors des premières passations, plusieurs étudiants n'avaient pas encore leur numéro de matricule; ceci a obligé la responsable de la passation à passer beaucoup de temps à consulter le bureau du registraire et les secrétaires de faculté afin d'obtenir les matricules. Ces délais ont entraîné un retard dans la transmission des résultats.
6) Une erreur d'assignation de local à une surveillante a fait qu'un groupe d'étudiants s'est retrouvé sans surveillance. Au bout de quelques minutes, certains d'entre eux se sont intégrés dans d'autres groupes prévus pour la même période; d'autres ont quitté les lieux. Après entente avec le secrétaire de la faculté concernée, une nouvelle période de passation a été déterminée afin de permettre aux étudiants qui avaient quitté de passer le test. Cette surveillance a été effectuée par la responsable elle-même.

2. La validité du *Turbo*

La partie du *Turbo* portant sur le rendement orthographique comprenait 500 items répartis en 10 formes de 50 items chacune. Une hypothèse à la base

de la conception du test était l'équivalence des 10 formes quant au contenu des items et à leur degré de difficulté. Voici, dans un premier tableau, la moyenne, l'écart type, le pourcentage d'étudiants à l'intérieur de plus ou moins 1 sigma et de plus ou moins 2 sigmas.

Tableau 1 — Résultats généraux selon les formes

Formes	moyenne	écart type	1 σ	2 σ
A	52,1263	14,4792	68,1%	96,5%
B	51,7936	13,5214	65,1%	95,0%
C	49,3502	15,1671	65,3%	96,4%
D	51,0148	13,7948	66,7%	96,7%
E	50,9030	14,5403	66,0%	94,4%
F	54,1278	13,2231	65,0%	95,9%
G	50,1288	14,2065	66,3%	97,0%
H	50,2179	14,3728	68,9%	96,9%
I	51,6752	13,7318	66,2%	96,1%
J	48,7692	13,4361	68,4%	95,1%

Comme on peut le constater, les moyennes des formes du test oscillent entre 48,7692 et 54,1278. Selon le test de Scheffé, test qui permet de déterminer pour des groupes de différentes populations si la différence des moyennes est significative au seuil de 5 %, seul l'écart entre F et J est significatif. Le seuil conventionnel de 5 % équivaut à un résultat de 5,321 au test de Scheffé pour la comparaison des moyennes des formes F et J; la différence réelle entre ces formes qui est 5,359 signifie qu'elles ne sont pas équivalentes : cette non-équivalence, même si elle n'est appuyée que par une différence légèrement significative, devrait, pour rendre «justice» à tous les étudiants, être compensée par un handicap, handicap qui ramènerait, par exemple, la moyenne de la forme F à 52,13 % au lieu de 54,13 % et qui ferait passer celle de la forme J de 48,7 % à 50,7 %. Une autre façon d'atteindre l'équivalence des formes serait de rajuster le résultat moyen de chaque forme à celui de la moyenne du campus avant de transmettre le résultat de réussite ou d'échec à l'étudiant.

Selon le rapport du Comité sur la connaissance de la langue du 15 juin 1987, le degré de difficulté des items devait aller du plus facile au plus difficile et cela pour chaque partie du test et pour l'ensemble du contenu du *Turbo*. Le tableau 2 ci-annexé présente en chiffres absolus le nombre d'étudiants qui ont bien identifié l'erreur pour les items de 1 à 50 pour chaque forme. La colonne qui suit celle des résultats de la forme J contient le total de bonnes réponses pour le bassin d'items. La colonne suivante présente le total des réussites par regroupements des items selon la répartition du contenu présentée dans le rapport du 15 juin 1987. Enfin, la toute dernière colonne donne le taux de réussite par section.

de 1 à 9 :	syntaxe;
de 10 à 18 :	vocabulaire;
de 19 à 27 :	conjugaison (accord du verbe);
de 37 à 50 :	orthographe d'usage.
de 28 à 31 :	accord du participe passé;
de 32 à 36 :	accord de l'adjectif, de l'adverbe, du nom et du pronom.

Tableau 2 — Résultats détaillés des items selon les formes

F→	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	total	Σ sect	% sect
Q	285	281	277	270	268	266	264	257	234	247			
1	117	248	255	222	202	239	118	200	180	174	1955		
2	178	140	129	149	163	177	13	155	140	158	1402		
3	241	238	235	212	186	177	169	131	83	66	1738		
4	182	193	170	187	203	239	221	238	208	215	2056		
5	210	182	161	204	181	154	162	153	156	97	1660	1591	60.1 %
6	68	128	112	52	91	89	106	110	116	166	1038		
7	230	182	155	171	199	167	178	127	158	169	1737		
8	100	92	122	182	158	193	136	132	158	136	1409		
9	243	209	197	164	137	105	81	63	82	44	1325		
10	188	184	152	188	218	203	168	220	183	210	1914		
11	146	149	109	155	154	206	98	105	70	42	1234		
12	110	150	214	178	183	155	158	153	196	195	1692		
13	173	171	171	129	145	149	196	142	119	87	1482		
14	127	80	65	50	81	126	131	108	100	160	1028	1412	53.3 %
15	186	192	164	182	112	145	187	138	152	113	1571		
16	173	108	157	80	199	82	141	149	92	134	1315		
17	120	151	162	128	158	91	133	96	71	98	1208		
18	85	142	92	149	149	151	129	107	137	122	1263		
19	229	212	198	209	220	174	179	140	171	172	1904		
20	116	123	119	136	128	176	153	157	163	168	1439		
21	81	94	115	142	145	156	167	127	139	137	1303		
22	244	219	188	192	196	214	153	193	152	149	1900		
23	158	148	157	185	88	146	98	93	76	76	1225	1417	53.5 %
24	77	48	103	150	72	176	238	134	161	135	1294		
25	185	208	156	127	97	158	126	87	110	71	1325		
26	81	102	81	123	89	106	108	107	159	148	1105		
27	173	215	147	72	166	103	96	120	90	77	1259		
28	162	184	187	230	186	201	178	180	153	183	1844		
29	184	160	188	140	128	203	130	67	134	174	1508	1262	47.6 %
30	110	54	32	120	75	95	118	118	85	127	934		
31	102	72	86	53	67	51	76	109	121	27	763		
32	68	228	142	122	163	171	145	168	127	186	1520		
33	186	194	119	111	119	136	124	169	123	48	1329		
34	68	77	89	100	125	187	126	140	101	141	1154	1195	45.1 %
35	152	105	111	79	94	110	88	71	48	67	925		
36	82	55	96	99	101	119	106	155	102	133	1048		
37	192	169	170	166	146	190	181	72	89	82	1457		
38	196	195	153	179	111	147	111	122	138	90	1442		
39	192	126	72	53	111	136	120	117	112	89	1128		
40	84	87	115	147	170	164	142	162	133	165	1369		
41	199	173	156	128	158	154	165	104	145	91	1473		
42	175	118	123	108	130	101	139	128	101	115	1238		
43	199	102	139	126	141	113	124	168	98	107	1317	1198	45.2 %
44	84	199	50	98	116	85	97	64	85	136	1014		
45	191	113	98	116	111	92	78	78	57	58	992		
46	126	75	77	93	89	111	76	124	69	73	913		
47	95	101	135	71	79	70	80	46	75	49	801		
48	160	165	141	169	128	153	148	200	170	177	1611		
49	134	137	151	139	80	80	125	73	68	82	1069		
50	66	80	118	122	73	73	96	133	90	104	955		

À la lumière de la dernière colonne de ce tableau, il apparaît que les sections vocabulaire et conjugaison présentent un degré de difficulté similaire. Il en va ainsi pour les sections accord de l'adjectif et orthographe d'usage. En somme, la dernière colonne du tableau indique que certaines sections sont de difficultés équivalentes mais que, dans l'ensemble, le degré de difficulté va croissant.

Dans les sections, on pourrait améliorer la gradation en interchangeant les items 35 et 36 et en intervertissant les items 48, 49, 50 avec les items 45, 46, 47.

Par ailleurs, la difficulté et la facilité d'un item se mesurent par le pourcentage de réussite : un pourcentage inférieur à 20 % indique que l'item est trop difficile et un pourcentage supérieur à 80% signifie un item trop facile. Sur les 500 items du test, il y en a 17 qui se classent sous le seuil de 20 % et 21 au-dessus de 80 %, pour un total de 38 items, soit 7,6 % du total. Mais, combien de ces 38 items sont très difficiles, ou très faciles? Combien se rapprochent du seuil de 20 % ou du seuil de 80 %? Voici un tableau qui donne le nombre d'items par pourcentage inférieur à 20 % et supérieur à 80 %.

Tableau 3 — Répartition des items difficiles (19 % et -) et faciles (81% et +)

19	7	81	1
18	2	82	2
17	5	83	3
16	0	84	3
15 à 12	0	85	5
11	1	86	0
10	1	87	1
9 à 5	0	88	2
4	1	89	2
		90	1
		91	0
		92	1
	17		21

Certes, pour tenir compte de ces indications, il y aura lieu de remplacer 10 items (2 %), soit trois items trop difficiles et sept trop faciles, mais il importe surtout de relever que déjà 490 items sur 500 présentent un seuil de difficulté acceptable.

Outre le fait d'être ni trop facile ni trop difficile, un item doit aussi être approprié à vérifier la compétence: qu'un item soit facile ou difficile, les étudiants forts doivent le réussir autant ou plus que les étudiants faibles. L'indice de Black permet de déterminer s'il en est ainsi pour chacun des items : un indice inférieur à 50 signifie que plus de faibles que de forts ont réussi l'item; un indice de 50 signifie qu'autant de forts que de faibles ont réussi l'item; un indice supérieur à 50 signifie que plus de forts que de faibles ont réussi l'item; plus l'indice se rapproche de 100, plus ce sont les forts qui ont réussi l'item. Le tableau suivant présente les données de l'indice de Black par tranches de 5, sauf la première, et le nombre d'items sur 500 se trouvant dans chaque tranche.

Tableau 4 — Répartition des 500 items selon l'indice de Black

Tranches	Nombre d'item(s)
0 à 49	
50 à 54	1
55 à 59	10
60 à 64	57
65 à 69	98
70 à 74	140
75 à 79	95
80 à 84	64
85 à 89	25
90 et +	8
	2

Un seul item qui affiche un indice inférieur à 50 s'avère non pertinent : il sera soustrait de la banque, puis, éventuellement, remplacé. Les 10 items se trouvant dans la tranche «50 à 54» sont des items faciles; on peut les comparer au groupe de 10 items difficiles dont l'indice est égal ou supérieur à 85. Dans l'ensemble, l'indice de Black détermine, pour cette partie du *Turbo*, la pertinence ou la convenance de 499 items sur 500.

3. Les résultats du *Turbo*

3.1 La correction

La correction des feuilles réponses a été effectuée par lecteur optique. En effet, les étudiants devaient, pour chaque item, inscrire leur choix de réponse sur des feuilles expressément conçues pour ce type de correction. La vérification de la correction au lecteur optique a permis d'identifier un problème particulier relié à l'identification par l'étudiant de la forme du test et du département auquel il appartient. La feuille réponse choisie était celle à 5 possibilités de réponse; elle ne prévoit pas d'espace pour une identification autre que celle par le matricule; il a donc fallu trouver une façon d'identifier les paramètres «sexe», «forme du test» et «départemen». Pour ce faire, on a demandé aux étudiants de noircir, de 51 à 87, seulement trois points en regard des paramètres d'identification désirés. Malheureusement, le lecteur optique «n'aime pas» errer, à la recherche d'un point noirci, à travers toute une série de questions, car cela réduit grandement son efficacité. Les prochaines passations du *Turbo* seront faites à l'aide de la feuille réponse à 10 possibilités de choix, laquelle possède des espaces qui facilitent l'identification de certaines variables.

3.2 La transmission des résultats aux facultés

Dans la mesure du possible, c'est-à-dire en tenant compte des disponibilités du Centre de l'informatique quant au traitement des données, les résultats des étudiants ont été transmis aux secrétaires de facultés dans les jours suivant la dernière passation du test dans la faculté concernée.

Les résultats ont été transmis par formes (A à J) à chaque faculté. Ils comprenaient la liste des étudiants identifiés par leur matricule, le percentile, le rang, le pourcentage, la note brute, c'est-à-dire la note sur 50.

Les commentaires recueillis auprès de facultés concernant la présentation des résultats sont les suivants:

- présenter les résultats sans les formes,
- et/ou par département, lorsqu'il y a lieu,
- et/ou par ordre, croissant ou décroissant, des matricules,
- et/ou par ordre, croissant ou décroissant, des notes sur 50.

le tout afin de rendre la lecture et l'interprétation des résultats plus faciles et plus efficaces.Ces demandes diverses font ressortir la nécessité de déterminer une forme de présentation des résultats commune et convenant à toutes les facultés.

3.3 L'analyse statistique des résultats

Le tableau 5 présente les résultats (moyenne, écart type, pourcentage à plus ou moins 1 sigma et plus ou moins 2 sigmas) pour l'ensemble du campus de l'Université de Sherbrooke, soit 2649 étudiants. Dans les lignes suivantes, il donne les résultats pour chaque faculté.

Tableau 5 — Résultats globaux et facultaires

Formes	moyenne	écart type	± 1 σ	± 2 σ
administration	53.4545	12.3599	66.4%	96.1%
lettres et sc. h.	50.6864	15.3330	68.0%	95.9%
droit	54.3220	13.8711	66.9%	95.8%
éducation	46.8670	12.7307	64.8%	96.5%
éduc. physique	44.1379	12.0038	64.1%	97.9%
médecine	58.8455	14.2392	65.8%	88.6%
sciences	50.5057	14.4763	61.4%	97.1%
sc. appliquées	53.2835	12.5109	64.5%	95.9%
théologie	54.2500	18.7445	75.0%	100.0%
U de S	51.0276	14.1220	65.1%	95.8%

La moyenne de réussite au *Turbo* voisine de très près la moyenne de 50 % idéalement escomptée pour un instrument de ce type. De plus, la répartition des 2649 étudiants selon la courbe de Gauss (annexe 1) est pratiquement normale.

Le tableau 6 qui suit rapporte plus en détail les résultats facultaires en les répartissant selon les divers départements qu'elles comprennent.

Tableau 6 — Résultats selon les départements

F / d	n	x	σ	±1 σ	±2 σ
médecine	123				
pdoc	101	61.41	12.7202	69 (68.3)	99 (98.0)
sinf	22	47.09	15.2031	16 (72.7)	21 (95.4)
sciences appl	321				
gch	58	54.51	12.8449	41 (70.7)	55 (94.8)
gci	65	50.61	11.6024	48 (73.8)	62 (95.4)
gél	95	53.96	11.9217	62 (65.3)	90 (94.7)
gmé	103	53.65	13.3209	68 (66.0)	98 (95.1)
éducation	306				
bas	212	45.03	11.5171	143 (67.4)	206 (97.2)
bepp	142	50.51	12.6546	100 (70.4)	137 (96.5)
biop	52	44.38	15.4414	36 (69.2)	48 (92.3)
lettres et sc. h.	507				
éco	57	47.82	12.8579	6 (63.2)	56 (98.2)
géo	54	42.85	10.9655	9 (72.2)	51 (94.4)
lec	164	60.00	14.4171	118 (71.9)	159 (96.9)
psy	44	59.00	14.9822	24 (54.5)	44 (100)
shu	102	44.80	14.1820	75 (73.5)	97 (95.1)
sso	86	43.79	10.8119	65 (75.6)	81 (94.2)
sciences	617				
bioc	33	52.30	14.6388	46 (66.7)	67 (97.1)
biol	152	52.54	14.1383	95 (62.5)	147 (96.7)
chim	33	55.82	11.6632	19 (57.6)	32 (97.0)
m-in	330	48.26	14.6037	224 (67.9)	318 (96.4)
phys	69	53.36	13.6048	24 (72.7)	31 (93.9)
administration	286	53.45	12.3599	190 (66.4)	275 (96.1)
droit	236	54.32	13.8711	158 (66.9)	226 (95.8)
éducation ph.	145	44.14	12.0038	93 (64.1)	142 (97.9)
théologie	8	54.25	18.7445	6 (75.0)	8 (100)

Ces données permettent d'observer l'homogénéité ou l'hétérogénéité, en termes de maîtrise du français écrit, des étudiants qui font partie d'un même département : hétérogénéité en médecine, en lettres et sciences humaines, en éducation; homogénéité en sciences appliquées et en sciences exception faite dans ce cas du département de mathématique-informatique.

Les résultats diffèrent grandement d'une faculté à une autre : faculté 5, moyenne de 44,13 % et faculté 6, moyenne de 58,85 %. Aussi, afin de déterminer si les différences de moyennes observées entre les facultés sont significatives (seuil de 5 %), les résultats ont été soumis au test de Scheffé. Le tableau 6 permet de visualiser facilement où se situent les différences de moyennes facultaires significatives. L'annexe 2 donne les pourcentages de réussite par faculté, item par item.

Tableau 6 — Comparaison des moyennes facultaires

Fac	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	—	/	/	N	N	/	/	/	0
2	/	—	/	N	N	P	/	/	0
3	/	/	—	N	N	/	/	/	0
4	P	P	P	—	/	P	P	P	0
5	P	P	P	/	—	P	P	P	0
6	/	N	/	N	N	—	N	/	0
7	/	/	/	N	N	P	—	/	0
8	/	/	/	N	N	/	/	—	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	—

L'interprétation des symboles suivants doit partir de chaque colonne et non de chaque ligne:

— = ne s'applique pas
/ = différence non significative au seuil de 0,05
P = différence positive significative ($P < 0,05$)
N = différence négative significative ($P < 0,05$)
0 = échantillon facultaire insuffisant pour l'application du test de Scheffé

4. Vers un seuil minimal de réussite

Les analyses précédentes relatives au Turbo et à la situation du français chez les étudiants de 1re année universitaire conduisent maintenant à examiner le tout en regard de la détermination d'un seuil minimal de réussite au *Turbo*, commun à l'ensemble des facultés et cela, conformément au rapport soumis au Conseil universitaire le 15 juin 1987.

Sachant que la moyenne de réussite au *Turbo* a été de 51 % en septembre 1987, nous présentons ci-après, à partir de 50 % et par intervalles régressifs de 2 % l'impact qu'aurait, pour chaque faculté et pour l'Université, le fait de retenir tel seuil minimal de réussite au lieu de tel autre. Chaque pourcentage du tableau qui suit est calculé (pour chaque faculté) à partir du nombre d'étudiants ayant passé le *Turbo*.

Tableau 7 — Données en pourcentage et réelles relatives à la fixation d'un seuil minimal de réussite

Fac.	50%		48%		46%		44%		42%	
A	38,46%	110	33,22%	95	26,92%	77	19,93%	57	16,08%	46
L	50,10%	254	44,57%	226	39,89%	202	35,30%	179	31,75%	61
D	34,32%	81	28,39%	67	25,00%	59	22,03%	52	16,95%	40
É	57,88%	235	51,72%	210	44,09%	179	40,15%	163	34,48%	140
ÉP	68,27%	99	60,00%	87	56,55%	82	49,65%	72	42,07%	61
M	22,76%	28	20,32%	25	16,26%	20	13,82%	17	12,19%	15
S	45,38%	280	41,17%	254	36,63%	226	32,90%	203	29,50%	182
SA	39,25%	126	31,15%	100	8,35%	91	3,99%	77	17,76%	57
T	50,00%	4	37,50%	3	37,50%	3	37,50%	3	37,50%	3
UdS	45,94%	1217	40,28%	1067	35,40%	939	31,07%	823	26,61%	705

Selon ces données, un seuil de réussite fixé à 46 % implique que 939 étudiants n'ont pas atteint ce seuil et que, par conséquent, ils ont échoué au test, obtenant un résultat égal ou inférieur à 44 %; un seuil de réussite fixé à 44% signifie que 823 étudiants n'ont pas réussi le test, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu un résultat égal ou inférieur à 42 %; et ainsi de suite. Il ne reste maintenant qu'à utiliser ces données au meilleur escient pour adopter un seuil minimal de réussite au *Turbo* susceptible d'aider tous les futurs bacheliers de l'Université à atteindre l'excellence.

Au terme de ce rapport, l'équipe du *Turbo* tient à remercier toutes les facultés de la collaboration exceptionnelle qu'elles lui ont apportée lors de l'administration du *Turbo* en septembre dernier et de la compréhension qu'elles lui ont manifestée à cette occasion. Elle compte également sur leurs commentaires et sur la collaboration du Comité sur la connaissance de la langue pour uniformiser, améliorer et rendre plus satisfaisante l'administration du *Turbo* en début d'année. Merci aussi au Service de l'informatique et, particulièrement, à M. Yves Farley, de s'être occupé avec empressement et professionnalisme de la compilation et du traitement des données.

Gérard-Raymond Roy
Louise Lafontaine

Sonia Morin
Hélène Biron

ANNEXE 4

RAPPORT SUR L'EXPÉRIMENTATION DU *TURBO* DE JANVIER 1988
PRÉPARÉ À L'INTENTION DU COMITÉ SUR LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE

Introduction

Le présent rapport concerne l'administration des parties 2 et 3 du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) effectuée à l'Université de Sherbrooke en janvier 1988. Ce rapport comprend des renseignements sur l'organisation et sur le déroulement de l'administration desdites parties du *Turbo*, une étude statistique et docimologique sommaire relative à la valeur des parties 2 et 3 du *Turbo* et une analyse statistique des résultats «campus» et facultaires. Le tout débouche sur un tableau comparatif entre les résultats des étudiants à la première partie et leurs résultats aux deuxième et troisième parties.

1. La passation des parties 2 et 3 du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe*

Le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* comprend les parties **rendement orthographique**, **correction de textes** et **rédaction**. La première partie a été administrée en septembre 1987 à 2649 étudiants nouvellement inscrits au premier cycle à l'Université de Sherbrooke et elle a fait l'objet d'un rapport présenté au Conseil universitaire en novembre 1987.

Dans une lettre, en date du 3 décembre 1987, adressée aux secrétaires de faculté ou aux délégués au Comité sur la connaissance de la langue, il était demandé que chaque faculté fournisse une cohorte d'étudiants, correspondant à 50 % de l'effectif de septembre 1987, en vue de la passation des parties 2 et 3 du *Turbo*. Il était aussi mentionné de prévoir un horaire à l'intérieur de la première semaine de janvier, de réserver des locaux et d'avertir les étudiants concernés de se présenter pour la passation du test. Chacun communiquait ensuite soit à M. Roy, soit à Mme Morin, l'horaire déterminé : la date, l'heure, les locaux et le nombre d'étudiants par local. Les parties **correction de textes** et **rédaction** ont été administrées à 1113 étudiants, ce qui représente 42 % du premier effectif; la passation, qui s'est effectuée en 23 moments auprès de 36 groupes, s'est échelonnée du 4 au 25 janvier 1988.

La surveillance lors de la passation du test a été assurée par sept personnes sous la supervision immédiate de l'auxiliaire de recherche. Cette équipe était formée d'étudiants inscrits au deuxième cycle depuis au moins un an.

Les parties 2 et 3 du *Turbo* se présentaient sous forme d'une seule copie sur laquelle l'étudiant était appelé à répondre. La passation de ces deux parties demandait une heure.

En général, tout s'est relativement bien déroulé et il n'est pas survenu de problèmes majeurs. Voici néanmoins quelques difficultés rencontrées.

- Insuffisamment renseignés sans doute sur le but de la passation des parties 2 et 3 du *Turbo*, nombre d'étudiants ont manifesté vivement leur désaccord et certains ont même quitté le local, refusant de passer le test.
- La passation s'étant échelonnée sur une période de quatre semaines au lieu d'une seule, tout le processus de correction a été retardé de trois semaines.

2. La partie «correction de textes» du *Turbo*

2.1 Contenu et correction de la partie correction de textes

La partie 2, correction de textes, se présente sous cinq formes différentes présumément équivalentes quant au type et au niveau de difficulté. Elle amène l'étudiant à identifier et à corriger diverses erreurs de français écrit contenues dans trois courts textes d'environ 10-12 lignes. Les erreurs peuvent relever de l'orthographe d'usage, des accords grammaticaux, de la ponctuation, du vocabulaire et de la syntaxe. Voici l'exemple donné à l'étudiant.

Mesdames, mesdemoisell(e)s et messieurs,	mesdemoiselles
si(ç)a vous intéress(e) inscrivez-vous dès	ça (,)
aujourd'hui et versez un ac(o)mpte de	versez acompte
ving(t)-cinq dollars lors de la remise de	vingt-cinq
votre fiche de préinscription.	

Les textes soumis à la correction portent tous sur des sujets d'actualité, tirés de revues, de journaux, de publicités, susceptibles d'intéresser l'étudiant.

La partie «correction de textes» du *Turbo* n'est pas de type objectif; l'étudiant est appelé à répondre directement sur sa copie : il lui faut identifier les erreurs et les corriger. Or, à la correction des premières copies, le phénomène d'ajout d'erreurs s'est révélé si élevé qu'il a coûté le responsable de la recherche, l'auxiliaire de recherche et l'assistante chargée de la correction proprement dite à effectuer une nouvelle mise au point de la correction et à tenir un décompte des erreurs ajoutées sans pour autant les inclure dans le résultat global. C'est ainsi que les changements apportés aux textes par les étudiants ont été constamment l'objet d'une évaluation de type bon/mauvais. Par exemple, un changement d'ordre synonymique ou syntaxique n'entraînait pas de pénalité s'il ne contenait aucune erreur. La réalisation de cette tâche a nécessité quelque quatre-vingts heures de travail; elle conduit à constater que les mots et les passages cibles contenant des erreurs sont loin d'être les seuls à retenir l'attention des étudiants et que les corrections apportées aux textes par ces derniers sont d'une variété telle qu'il a fallu maintenir un contact constant entre les divers membres de l'équipe. Par ailleurs, comme le mandat de correction ne portait que sur les

erreurs visées, les résultats des étudiants à la partie «correction de textes» ne contiennent pas le nombre d'erreurs ajoutées. Celles-ci ont toutefois été comptabilisées pour permettre de mesurer l'ampleur de ce phénomène et de le soumettre à l'attention des membres du Comité sur la connaissance de la langue.

2.2 Résultats et validité de la partie «correction de textes»

Pour chaque étudiant, la partie correction de textes porte sur le repérage d'erreurs dans trois textes de 10-12 lignes chacun. L'expérimentation de janvier 1988 a porté sur cinq formes parallèles du test, pour un total de 15 petits textes. Une hypothèse à la base de la conception de cette partie était l'équivalence des formes quant au type de textes à corriger et à leur degré de difficulté.

Le tableau 1 (a) présente, pour chacune des formes, la moyenne, l'écart type, le pourcentage d'étudiants à l'intérieur de plus ou moins 1 σ et de plus ou moins 2 σ. Ces données ne tiennent pas compte du nombre d'erreurs ajoutées.

Tableau 1 (a) — Résultats selon les formes pour la partie «correction de textes»

Forme	moyenne	écart type	± 1 σ	± 2 σ
A	60,93	17,03	65,9%	94,8%
B	60,55	18,61	64,6%	97,8%
C	57,29	17,37	72,0%	96,4%
D	47,77	17,84	64,0%	95,9%
E	57,43	14,84	64,9%	95,2%

Les moyennes des formes oscillent entre 47,77 % et 60,93 %. Selon le test de Scheffé, test qui permet de déterminer pour des groupes de différentes populations si la différence des moyennes est significative au seuil de 5 %, l'écart entre la moyenne de la forme D et celle de chacune des autres formes est significatif. En fait, cette forme est beaucoup plus difficile que toutes les autres.

Le tableau 1 (b) présente les mêmes données, mais en tenant compte, cette fois, du nombre d'erreurs ajoutées.

Tableau 1 (b) — Résultats selon les formes pour la partie «correction de textes» avec les erreurs ajoutées

Forme	moyenne	écart type	± 1 σ	± 2 σ
A	46,06	23,72	62,1%	98,7%
B	39,06	24,23	62,8%	99,1%
C	33,75	23,92	55,6%	98,7%
D	28,23	20,66	59,5%	97,3%
E	40,63	19,71	63,0%	95,2%

En tenant compte des erreurs ajoutées, les moyennes baissent de façon notoire alors que les écarts types augmentent de façon tout aussi remarquable. Ceci veut dire que certains étudiants forts le demeurent, peu importe que les erreurs ajoutées soient ou non prises en considération, alors que les résultats d'un grand nombre d'étudiants, jugés moyens lorsque les erreurs ajoutées ne sont pas soustraites du résultat premier, chutent considérablement dès qu'on tient compte de ces dernières.

Afin de mieux percevoir l'impact consécutif au fait de tenir compte des erreurs ajoutées, le tableau 2 met en parallèle les moyennes pour chaque forme selon que les erreurs ajoutées sont incluses dans le calcul des résultats ou qu'elles en sont exclues.

Tableau 2 — Comparaison des moyennes pour chaque forme sans et avec les erreurs ajoutées

Formes	moyenne sans les erreurs ajoutées	moyenne avec les erreurs ajoutées	différence
A	60,93	46,06	14,87
B	50,51	39,06	11,45
C	57,29	33,75	23,54
D	47,77	28,23	19,54
E	57,43	40,63	16,80

Les formes A et B, à peu près équivalentes selon le premier calcul, se démarquent après la soustraction des erreurs ajoutées. Le même phénomène se produit avec les formes C et E. La forme D demeure la plus difficile.

3. La partie «rédaction» du *Turbo*

3.1 Contenu et correction de la partie rédaction

La troisième partie du *Turbo* demande à l'étudiant de rédiger un texte de 300 mots (1 page) à 450 mots (1 1/2 page) correspondant à un sujet de son choix parmi trois suggérés. Les sujets soumis ont été choisis de façon à intéresser les étudiants des diverses facultés. L'étudiant est mis en situation de rédaction, comme l'illustrent les exemples suivants :

1er sujet

Faites la critique d'un film ou d'une pièce de théâtre que vous avez vu(e) récemment; destinez-la à la rubrique d'une revue culturelle.

2e sujet

Dans une revue médicale de vulgarisation, vous exposez votre position face à l'euthanasie, cette mort-délivrance de la vie-souffrance.

La correction de la rédaction a été réalisée selon la méthode des juges. Trois assistantes de recherche, des étudiantes de niveau deuxième cycle, ont lu toutes les rédactions sur la qualité desquelles elles ont porté un jugement global. Chacune des trois personnes a évalué toutes les copies et mis une note, entre A et E. Une fois cette tâche accomplie, les correctrices ont confronté les résultats de leur évaluation. S'il y avait consensus, une note finale était donnée; pour les cas de «grands» désaccords, c'est-à-dire lorsqu'il y avait variation de plus d'une lettre appréciative, environ 20 % de l'ensemble des 1113 rédactions, l'équipe s'est réunie, a relu les copies posant problème, a réévalué, a discuté du désaccord et a convenu d'une note finale satisfaisant chaque juge. Les notes des étudiants ont ensuite été transposées de lettres en nombres selon une distribution dont la moyenne théorique équivaut à 50 %.

AAA	= 80	AAB	= 75	ABB	= 70
BBB	= 65	BBC	= 60	BCC	= 55
CCC	= 50	CCD	= 45	CDD	= 40
DDD	= 35	DDE	= 30	DEE	= 25
EEE	= 20				

3.2 Résultats et validité de la partie rédaction

Lors de l'élaboration de la partie rédaction, il a été convenu de réaliser cinq formes différentes proposant chacune trois sujets aux étudiants, constituant de ce fait un ensemble de 15 sujets. Dans chaque cas, les sujets de rédaction visaient à toucher les intérêts des étudiants des diverses facultés et leur proposaient une mise en situation favorisant l'expression. Le tableau 3 présente pour chacune des formes la moyenne, l'écart type, le pourcentage d'étudiants à l'intérieur de plus ou moins 1 σ et de plus ou moins 2 σ.

Tableau 3 — Résultats par forme pour la partie rédaction

moyenne	écart type	± 1 σ	± 2 σ
52,26	13,44	73,3%	92,2%
51,26	12,32	63,3%	95,6%
46,69	13,48	72,0%	96,4%
50,18	13,57	63,1%	95,5%
53,77	12,27	68,3%	95,2%

Les moyennes varient entre 52,26 %, la plus haute, et 46,69 %, la plus basse. Le test de Scheffé révèle que l'écart entre la moyenne de la forme C et les moyennes des quatre autres formes est significatif au seuil de 5 %.

Afin de comparer la popularité des sujets proposés et l'évaluation reçue, le tableau 4 présente, en pourcentages, la répartition globale, c'est-à-dire pour l'ensemble du campus, des 15 sujets proposés ainsi que la moyenne des évaluations dont ils ont fait l'objet.

Tableau 4 — Répartition globale et résultats par sujet pour la partie rédaction

Sujets	% pop.	note	sujets	% pop.	note
A1	13,4%	49,84	B1	55,3%	52,40
A2	56,9%	53,30	B2	12,4%	47,50
A3	29,7%	51,38	B3	32,3%	50,75
C1	29,4%	49,70	D1	30,6%	48,90
C2	33,3%	48,40	D2	36,9%	49,45
C3	37,3%	42,56	D3	32,5%	52,55
E1	25,5%	54,81			
E2	35,6%	55,27			
E3	38,9%	51,73			

Les sujets A2 et B1, qui portaient respectivement sur *la violence dans les sports et la critique d'un film ou d'une pièce de théâtre*, ont obtenu la plus haute cote de popularité. Mais, si un sujet s'avère plus populaire qu'un autre, cela peut être autant imputable à l'intérêt qu'il suscite de façon intrinsèque qu'à l'impopularité des autres sujets proposés en parallèle. Il est intéressant de noter que les sujets A1 et B2, qui portaient respectivement sur *la proposition d'une solution à un problème relié à la future profession de l'étudiant et sur la complexité de la langue française est un mythe*, ont été aussi impopulaires qu'ont été populaires les sujets A2 et B1, alors que les sujets A3 et B3 rejoignent la cote des autres sujets des autres formes, cote répartie de façon relativement équilibrée.

Selon les commentaires des juges, l'impopularité du sujet A1 tient à sa double contrainte, à savoir identifier un problème et proposer une solution. Quant au sujet B2, il ressort que la signification du mot «mythe» porte à confusion.

Même si un sujet obtient une cote de popularité relativement haute, il n'est pas dit pour autant qu'il a été bien traité, bien compris. Ainsi, le sujet 3 de la forme C a été si mal compris que sa note globale, 42,56 %, a influencé l'ensemble de la forme, d'où la faible moyenne de la forme C, soit 46,6 % la plus faible des formes, selon les indications du tableau 3. Inversement en dépit de leur impopularité, les sujets A1 et B2 ont été bien traités, si on s'en réfère à l'évaluation qu'ils ont reçue. Les sujets E1 et E2, qui portaient respectivement sur *la rédaction d'une lettre à un auteur dont le livre a plu et sur l'euthanasie, cette mort-délivrance face à la vie-souffrance*, ont obtenu les plus hautes évaluations: non seulement ces deux sujets présentent un intérêt certain auprès des étudiants, mais ils sont aussi suffisamment bien cernés pour amener les étudiants à formuler une opinion claire et logique.

De façon générale, les juges ont constaté que les étudiants ne respectent pas la mise en situation. Ils préfèrent traiter du sujet en émettant une simple opinion personnelle.

4. Comparaison des résultats des trois parties du *Turbo*

Le tableau suivant présente, pour les trois parties du *Turbo*, les résultats (moyenne, écart type, pourcentage à plus ou moins 1 sigma et à plus ou moins 2 sigmas) pour l'échantillon de 1113 étudiants prélevés sur la population de 2649 étudiants qui ont subi la première partie du *Turbo* en septembre 1987. Voici les résultats pour le campus et pour chaque faculté.

Tableau 5 — Résultats global et facultaires aux trois parties du *Turbo*

	Repérage d'erreurs				Correction de textes				Rédaction			
	%	σ	±1σ	±2σ	%	σ	±1σ	±2σ	%	σ	±1σ	±2σ
UdS	52.20	13.62	64.5%	96.4%	56.83	17.83	68.6%	98.5%	50.78	13.24	62.0%	92.8%
1	54.29	11.64	66.9%	96.1%	60.07	14.99	68.5%	97.7%	53.81	11.49	75.4%	91.5%
2	46.40	12.69	71.6%	96.3%	51.74	17.99	68.7%	96.3%	48.88	13.65	62.7%	94.0%
3	56.79	14.31	65.6%	95.1%	65.55	17.88	65.6%	96.7%	58.20	11.58	52.5%	95.1%
4	46.99	13.15	67.8%	96.5%	59.14	15.20	66.4%	96.5%	51.75	12.70	72.7%	95.8%
5	46.59	12.59	65.9%	97.7%	47.49	16.28	68.2%	95.5%	44.20	13.51	59.1%	100.0%
6	60.85	13.11	63.0%	97.8%	64.53	18.46	58.9%	47.8%	58.31	12.00	71.7%	97.8%
7	52.92	13.79	67.3%	96.0%	55.85	19.36	70.2%	95.2%	47.62	13.47	57.3%	96.0%
8	53.20	12.71	63.1%	96.5%	54.27	16.80	68.1%	96.5%	49.52	12.54	66.9%	94.6%

Note — Les résultats pour la Faculté de théologie ne sont pas présentés, car un seul étudiant a passé les parties correction de textes et rédaction.

La moyenne de réussite de cet échantillon à la première partie du *Turbo* est de 52,2 % contre 51,03 % pour l'ensemble de la population en septembre 1987; cela signifie que les étudiants de l'échantillon sont un peu plus forts que l'ensemble des 2649 étudiants de la session dernière. La moyenne de réussite à la partie 2 du *Turbo* est relativement plus haute que celle des deux autres parties. Il s'agit des résultats de la partie correction de textes sans qu'il soit tenu compte du nombre d'erreurs ajoutées. Par ailleurs, puisque le présent rapport porte sur l'analyse des résultats à la partie correction de textes sans tenir compte des erreurs ajoutées, le tableau 6 présente, à titre d'information, pour chaque faculté, la moyenne des erreurs ajoutées par copie : il s'agit d'un nombre réel, chaque copie comportant une vingtaine d'erreurs à identifier et à corriger.

Tableau 6 — Moyenne d'erreurs ajoutées par faculté

Facultés	moyenne	Facultés	moyenne
administration	4,5	éducation physique	6,6
lettres et sc. h.	5,1	médecine	3,1
droit	4,6	sciences	4,8
éducation	4,2	sciences appliquées	4,1

Toujours selon le tableau 5, la moyenne de réussite à la partie 3 voisine de très près celle idéalement escomptée pour ce type d'évaluation. La répartition des 1113 étudiants selon la courbe de Gauss (annexe 1) est pratiquement normale pour chacune des trois parties.

Les résultats diffèrent grandement d'une faculté à l'autre pour toutes les parties. Aussi, afin de savoir si les différences de moyennes observées entre les facultés sont significatives (seuil de 5 %), les résultats des parties 2 et 3 ont été soumis au test de Scheffé. La première partie a été omise puisqu'elle avait fait l'objet d'une étude antérieure (Rapport du 13 novembre 1987). Les tableaux 7 et 8 permettent de visualiser facilement où se situent les différences de moyennes facultaires significatives (les lettres P et N). Par exemple, les moyennes des facultés 3 et 6 présentent des différences positives significatives trois ou quatre fois sur les sept comparaisons possibles à l'intérieur de chaque tableau. À l'inverse, la faculté 4 ne présente aucune différence significative, ni positive ni négative.

Tableau 7 — Comparaison des moyennes facultaires pour la partie «correction de textes»

Fac	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	—	—	/	/	P	/	/	/	0
2	/	—	N	/	/	N	/	/	0
3	/	P	—	/	P	/	/	P	0
4	/	/	/	—	/	/	/	/	0
5	N	/	N	/	—	N	/	/	0
6	/	P	/	/	P	—	P	P	0
7	/	/	/	/	/	N	—	/	0
8	/	/	N	/	/	N	/	—	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	—

Tableau 8 — Comparaison des moyennes facultaires pour la partie «rédaction»

Fac	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	—	/	/	/	P	/	P	/	0
2	/	—	N	/	/	N	/	/	0
3	/	P	—	/	/	/	/	/	0
4	/	/	/	—	/	/	/	/	0
5	N	/	N	/	—	N	/	/	0
6	/	P	/	/	P	—	P	P	0
7	N	/	N	/	/	N	—	/	0
8	/	/	N	/	/	N	/	—	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	—

L'interprétation des symboles suivants doit partir de chaque colonne et non de chaque ligne :

— = ne s'applique pas
/ = différence non significative au seuil de 0.05
P = différence positive significative (P = 0.05)
N = différence négative significative (P = 0.05)
0 = échantillon facultaire insuffisant pour l'application du test de Scheffe

5. L'étude de corrélation entre les trois parties du *Turbo*

Afin de déterminer le niveau de correspondance entre les trois parties du *Turbo*, c'est-à-dire afin de vérifier si elles évaluent de façon équivalente les étudiants, il importe de savoir si les étudiants qui ont réussi la première partie du test, par exemple, ont également réussi les deux autres parties. Pour ce faire, un seuil de passation, basé sur le raisonnement qui a motivé, en novembre 1987, le choix du seuil de passation pour la partie objective, a été provisoirement établi pour les parties 2 et 3. La note de passage pour la partie objective ayant été fixée à 45 %, c'est-à-dire à moins 1/2 écart type, les seuils de passation pour les parties correction de textes et rédaction ont été respectivement fixés à 48 % et à 44 %. Il a été alors possible de comparer les différentes parties du *Turbo* les unes aux autres et de vérifier le pourcentage d'étudiants qui auraient réussi deux parties ou auraient échoué aux deux mêmes parties, réussi une partie et échoué à la seconde. Le tableau suivant présente les pourcentages de réussite et d'échec selon les seuils de passation aux trois parties du test.

Tableau 9 — Taux de réussite et d'échec selon les trois parties du *Turbo*

situations R ou E	T1(a)/T2(b)	T1(a)/T3(b)	T2(a)/T3(b)
réussi a et b	52.5%	57.5%	53.9%
échoué à a et b	19.5%	14.8%	15.5%
réussi a et échoué à b	16.1%	11.2%	10.5%
échoué à a et réussi b	11.9%	16.5%	20.1%

T1 = partie repérage T2 = partie correction de textes (sans ajout d'erreurs) T3 = partie rédaction

En additionnant les pourcentages de réussite et d'échec aux parties 1 et 2 ou aux parties 1 et 3, on constate que 72,1% des étudiants seraient évalués de façon équivalente, en termes de réussite ou d'échec. Si l'on fait de même avec les parties 2 et 3, le niveau d'équivalence baisse à 69,4 %. Ceci signifie également que, lorsque T1 est combiné avec T2 ou avec T3, 28 % des étudiants ne se situent pas du même côté du seuil selon l'instrument d'évaluation; lorsque T1 n'est pas en cause, c'est-à-dire lorsque T2 et T3 sont combinés, 31 % des étudiants ne se situent pas du même côté du seuil. D'où découle le fait que T1 évalue plus d'éléments communs à T2 et à T3 que T2 et T3 entre eux.

Par ailleurs, en ne retenant que la partie objective, le taux d'échec serait de 31,4%, les étudiants de l'échantillon de janvier 1988 étant légèrement plus

forts que ceux de la population de septembre 1987 dont le taux d'échec était de 33 %. Si seule la partie correction de textes était retenue, avec un seuil de passation fixé à 48 %, le taux d'échec serait de 35,6 %. Enfin, si seule la partie rédaction servait d'instrument d'évaluation, le taux d'échec serait de 26 % avec un seuil de passation de 44 %. Le tableau 10 présente le pourcentage d'échec que le choix d'une seule partie du *Turbo* comme instrument d'évaluation entraînerait. Dans la deuxième colonne, il donne le seuil de passation, fixé à moins 1/2 sigma.

Tableau 10 — Pourcentage d'échec par partie du *Turbo*

parties	% d'échec	seuils
T1	31.4	45.0
T2	35.6	48.0
T3	26.0	44.0

Si le pourcentage d'échec donne un aperçu de la répartition des étudiants selon les seuils de passation aux trois parties du *Turbo*, il ne dit pas pour autant si les étudiants réussissent de façon plus ou moins équivalente aux différentes parties du test. Le tableau suivant présente la répartition des étudiants selon leur rang tercile.

Tableau 11 — Répartition des étudiants par tercile

rangs	T1-T2		T1-T3		T2-T3	
terciles	n	%	n	%	n	%
0-0	209	18.8	212	19.1	221	19.9
1-1	167	15.0	164	14.7	150	13.5
2-2	223	20.0	177	15.9	202	18.2
0-1	101	9.1	108	9.7	116	10.4
1-0	129	11.6	136	12.2	124	11.4
1-2	120	10.8	116	10.4	76	6.8
2-1	82	7.4	121	10.9	127	11.4
0-2	39	3.5	29	2.6	44	3.9
2-0	43	3.9	50	4.5	53	4.8
Total	1113	100.0	1113	100.0	1113	100.0

D'une comparaison à l'autre, le pourcentage d'étudiants se retrouvant dans le même tercile se situe autour de 52 %. Environ 40 % des étudiants se classent dans des terciles voisins alors que 8 % sont éloignés de deux terciles. Le tableau 12 résume clairement la situation.

Tableau 12 — Pourcentage d'étudiants par tranche d'écart tercile

terciles	T1-T2	T1-T3	T2-T3
même tercile	53.8%	49.7%	51.6%
± 1 tercile	38.8%	43.2%	39.7%
± 2 terciles	7.4%	7.1%	8.7%

Le tableau 13 qui suit présente pour chaque comparaison des parties du *Turbo* la répartition des étudiants par tranche d'écart entre les résultats aux différentes parties du *Turbo*. La première colonne (n) de chaque comparaison donne le nombre réel d'étudiants par tranche d'écart; la deuxième colonne (%) donne le pourcentage d'étudiants par tranche d'écart; la troisième colonne (%+) constitue un pourcentage cumulatif, on additionne les pourcentages antérieurs.

Tableau 13 — Répartition des étudiants par tranche d'écart

tranches d'écarts	T1-T2			T1-T3 type			T2-T3		
	n	%	%+	n	%	%+	n	%	%+
0	279	25.1	25.1	314	28.2	28.2	281	25.2	25.2
1-10	456	41.0	66.1	497	44.6	72.8	426	38.4	63.5
11-20	263	23.6	89.7	230	20.7	93.5	255	22.9	86.4
21-30	93	8.3	98.0	63	5.7	99.2	116	10.4	96.8
31-40	18	1.6	99.6	9	0.8	0.0	28	2.5	99.3
41-50	3	0.3	99.9				7	0.6	100
51-60	0	0	99.9						
61-70	1	0.1	100.0						
Total	1113	100.0	100.0	1113	100.0	100.0	1113	100.0	100%

Dans la majorité des cas, les écarts observés entre les parties 1 et 2 et les parties 2 et 3 sont attribuables, à un meilleur résultat à la partie 2. Autrement dit, les étudiants faibles à la première et à la troisième partie du *Turbo* ont obtenu une note plus haute dans la deuxième partie, note qui, il faut le rappeler, ne tient pas compte des erreurs ajoutées. Par contre, les écarts observés entre les parties 1 et 3 se répartissent également entre les deux parties en question, c'est-à-dire qu'autant d'étudiants forts à la partie objective du Turbo ont moins bien réussi la partie «rédaction» que d'étudiants faibles au repérage d'erreurs (T1) ont obtenu de meilleurs résultats à la rédaction.

Conclusion

Les moyennes de réussite aux trois parties du *Turbo* ne sont pas équivalentes. Cela provient du fait que les trois parties du test mesurent des habiletés différentes qui conservent toutefois des rapports certains entre elles.

La partie objective et la partie correction de textes font toutes deux appel à l'identification d'erreurs. Par contre, dans la première partie, l'étudiant bénéficie du fait qu'il n'y a qu'une seule erreur par item : son degré de certitude est alors beaucoup plus grand que dans la deuxième partie où non seulement il doit trouver les erreurs, sans connaître leur nombre exact, mais où il doit de plus en faire la correction. Le phénomène d'ajout d'erreurs est ici révélateur du degré d'incertitude face à la langue française écrite. Il démontre que les étudiants ne maîtrisent pas suffisamment les diverses composantes de la langue écrite, car non seulement ils éprouvent de la difficulté à identifier les erreurs et à les corriger exactement, mais ils en trouvent là où il n'y en a pas. Or, dans certaines professions, s'il est essentiel de savoir reconnaître des erreurs de français écrit et d'être en mesure de les corriger exactement, il est tout aussi primordial de savoir reconnaître le bon français écrit. C'est pourquoi, la correction de la partie «correction de textes» devrait tenir compte des erreurs ajoutées, car ce n'est que ce faisant qu'il est possible de mesurer chez les étudiants le degré de maîtrise du français écrit et le niveau de discrimination qu'ils établissent entre les formes correctes et celles qui ne le sont pas.

C'est dans la partie rédaction que le degré d'incertitude de l'étudiant est le plus grand puisqu'il doit structurer sa pensée tout en sachant qu'il rédige un texte dans le cadre d'une évaluation de sa maîtrise du français. Par contre, la correction des rédactions étant effectuée d'une façon globale, seule ressort de cette forme d'évaluation la facilité ou la difficulté qu'éprouve un étudiant à rédiger un texte dont la cohérence, la structure et la clarté en facilitent la lecture. Il va de soi que la qualité orthographique du texte est prise en considération, mais elle n'influence qu'en partie l'attribution de la note.

En définitive, il ressort de cette analyse que la majorité des étudiants réagissent de façon relativement similaire aux trois parties du test même si les trois parties du *Turbo* ne mesurent pas exactement les mêmes habiletés.

Gérard-Raymond Roy
Louise Lafontaine

Sonia Morin
Hélène Biron

ANNEXE 5

RAPPORT SUR L'ADMINISTRATION DU *TURBO* DE SEPTEMBRE 1988 PRÉPARÉ À L'INTENTION DU COMITÉ SUR LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE

Introduction

Le présent rapport concerne l'administration du *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (*Turbo*) effectuée à l'Université de Sherbrooke en septembre 1988 auprès des nouveaux étudiants inscrits à un programme de premier cycle. Il comprend des renseignements sur l'organisation et le déroulement de l'administration du test, une étude statistique et docimologique sommaire relative à la valeur du *Turbo*, une analyse des résultats universitaire, facultaires et départementaux de même que des recommandations concernant les futurs moments d'administration du test.

1. L'administration du *Turbo*

Le test *Turbo* est l'outil diagnostique de la connaissance de la langue française reconnu par le Conseil universitaire de l'Université de Sherbrooke auquel «À compter de l'année universitaire 1988-1989, tout étudiant admis à un programme conduisant à un grade de premier cycle devra se présenter [...]»[1].

En septembre 1988, 2620 étudiants se sont présentés au Turbo, soit environ 98,6 % de la population visée[2]. Le pourcentage de présence ne peut être qu'approximatif, car parmi les 2620 étudiants qui ont passé le test, un certain nombre proviennent de programmes autres que celui conduisant à l'obtention d'un grade de premier cycle. L'administration du test s'est échelonnée du 31 août au 21 septembre. Il y a eu 17 moments d'administration du test auprès de 41 groupes d'étudiants. À l'intérieur d'une même faculté, l'horaire a été élaboré de façon à regrouper, dans la mesure du possible, un maximum d'étudiants en un minimum de moments de passation.

La surveillance lors de l'administration du test a été assurée par 13 personnes sous la supervision immédiate de l'auxiliaire de recherche. Cette équipe était formée d'étudiants inscrits au 2e cycle. À l'instar des administrations précédentes (septembre 1987 et janvier 1988), les groupes de moins de 90 étudiants bénéficiaient d'un surveillant alors que les groupes de plus de 90 étudiants étaient dotés de deux surveillants.

Cette année, tous les étudiants qui se sont présentés au test *Turbo* ont répondu à l'ensemble des trois parties : rendement orthographique, correction de textes et rédaction. Une période de trois heures était allouée à la passation.

---

1 *Connaissance de la langue française, guide de l'étudiant*. Université de Sherbrooke, 1988, p. 1.

2 Selon un rapport du Bureau du registraire de l'Université de Sherbrooke en date du 10 novembre 1988.

En réalité, les étudiants disposaient de deux heures et demie pour répondre au test puisqu'un laps de temps variant de 15 à 20 minutes était nécessaire à la présentation du test et à l'identification de l'étudiant.

Si, dans son ensemble, toute l'organisation de l'administration du test s'est bien déroulée, il y a toutefois lieu de mentionner les problèmes suivants.

1) Les organisateurs ont été littéralement assaillis de questions concernant la clientèle visée par la décision du Conseil universitaire, tant par les responsables facultaires que par les étudiants eux-mêmes. Quels sont les étudiants qui doivent passer le test *Turbo*? Les étudiants ayant changé de programme et se retrouvant en première session d'un autre programme doivent-ils se présenter au test? Les étudiants inscrits à un certificat en attendant de passer à un baccalauréat sont-ils obligés de passer le test? Les étudiants inscrits à temps partiel sont-ils visés par le règlement universitaire? Autant de questions auxquelles le comité organisateur ne pouvait répondre et qu'il a acheminées au vice-rectorat à l'enseignement, seul responsable de la diffusion de ce type d'informations.

2) Comme, dans plusieurs facultés, l'administration du test s'est effectuée avant la remise des cartes étudiantes, nombreux ont été les étudiants sans matricule. Ceci a entraîné des délais dans la correction, car il a fallu non seulement faire appel aux services du bureau du registraire pour obtenir les matricules manquants, mais également transcrire ces matricules sur les feuilles réponses et sur le questionnaire avant de les classer et de les soumettre à la correction.

Afin d'éviter le problème des matricules manquants, l'équipe organisatrice recommande que l'administration du test ne s'effectue qu'après la remise des cartes étudiantes et que tous les étudiants soient tenus de se présenter au test munis de leur carte étudiante. Ceci évitera également les défauts de mémoire quant au matricule en question. De plus, en exigeant la carte étudiante, il sera plus facile d'éviter une fraude éventuelle, plus particulièrement aux reprises à venir, tel un étudiant faible qui mandaterait un étudiant pour passer l'examen à sa place.

2. Les résultats au *Turbo*

2.1 La validité du *Turbo*

Les études de validation effectuées en septembre 1987 à partir des résultats des étudiants à la première partie (rendement orthographique) du test *Turbo* ont démontré que cette partie était fiable dans l'évaluation qu'elle fait de la maîtrise du français écrit des étudiants. L'étude des résultats de septembre 1988 faite en fonction de la validation du test vient confirmer la validité et la stabilité du *Turbo* comme instrument diagnostique. Seule la première partie fait ci-après l'objet d'analyse, car les parties 2 et 3 n'ont été corrigées que dans le cas des étudiants ayant échoué à la première partie.

La difficulté et la facilité d'un item se mesurent par le pourcentage de réussite : un pourcentage inférieur à 20 % indique que l'item est trop difficile et un pourcentage supérieur à 80 % signifie qu'un item est trop facile. Sur les 150 items de la première partie (trois formes étaient en usage cette année), trois items se classent sous le seuil de 20 % alors que deux items sont au-dessus de 80 %.

Tableau 1 — Répartition des items selon le taux de réussite

résultats	n items
10-19	3
20-29	14
30-39	23
40-49	30
50-59	28
60-69	31
70-79	19
80-89	2

Il est intéressant de souligner que les trois items difficiles (inférieurs à 20 %) se situent respectivement à 19,8 %, 17,5 % et 16,8 %, et que les deux items faciles (catégorie 80-89) sont tous deux à 80 %, donc pas vraiment trop faciles. On peut affirmer que, dans l'ensemble, le test se maintient en termes de difficulté et de facilité.

Par ailleurs, l'indice de Black permet de déterminer si un item est approprié à vérifier la compétence : un item facile doit être réussi autant, sinon plus, par les forts que par les faibles, alors qu'un item difficile doit être réussi par plus de forts que de faibles. Un indice de Black de 50 signifie qu'autant de forts que de faibles ont réussi tel item ; un indice supérieur à 50 signifie que plus de forts que de faibles ont réussi tel item, de sorte que plus l'indice dépasse 50 ou se rapproche de 100, plus ce sont les forts qui ont réussi cet item. Enfin, lorsqu'un indice de Black est inférieur à 50, signifiant que plus de faibles que de forts ont réussi tel item, il indique que l'item en question ne discrimine pas convenablement et que de ce fait il est non pertinent à vérifier la compétence.

Tableau 2 — Répartition des items selon l'indice de Black

intervalles	n items
0-49	1
50-54	1
55-59	11
60-64	37
65-69	46
70-74	30
75-79	15
80-84	7
85 et +	2

Le seul item dont l'indice est inférieur à 50 sera soustrait de la banque puis, éventuellement remplacé. Encore une fois, à l'instar du taux de réussite, la partie «rendement orthographique» démontre une validité et une stabilité qui la rendent fiable quant au diagnostic qu'elle permet de poser sur la compétence des étudiants en matière de maîtrise du français écrit.

2.2 La correction

La correction de la partie «rendement orthographique» a été effectuée au lecteur optique. En effet, comme cette partie est à choix multiple, les étudiants étaient appelés à répondre sur une feuille conçue expressément à cette fin. Élaborée conjointement par l'équipe organisatrice et le Centre informatique, la feuille réponse utilisée cette année possède une nouvelle facture, qui satisfait les besoins de l'administration du *Turbo*.

La correction de la partie 2 (correction de textes) a été réalisée en tenant compte du phénomène d'ajout d'erreurs. C'est ainsi que du total des erreurs identifiées et bien corrigées a été soustrait le nombre d'erreurs ajoutées.

La correction de la partie «rédaction» a été effectuée selon la méthode des juges, laquelle se base sur un jugement global et convergent que porte sur chaque copie une équipe de lecteurs.

2.3 La transmission des résultats aux facultés

En tenant compte des recommandations de l'an dernier, les résultats ont été transmis aux facultés selon la division par département sous la forme suivante :

— liste des réussites et liste des échecs au seuil de 45 %;
— à l'intérieur de chaque liste : un classement par ordre croissant de matricules, la note globale (NG) et le détail de la performance de chaque étudiant à la première partie.

Comme la correction des parties 2 et 3 se fait «manuellement», ainsi que les étapes de compilations et d'entrée de données sur informatique, il a été impossible de transmettre aux responsables facultaires les résultats avant le 15 novembre 1988, soit près de deux mois après la dernière passation.

2.4 L'analyse des résultats

2.4.1 Partie «rendement orthographique»

L'analyse des résultats repose principalement sur les performances des étudiants à la première partie, la correction des parties 2 et 3 n'ayant été faite que dans le but de récupérer des étudiants qui avaient échoué à la première partie au seuil de 45 %. Dans un premier temps, voici l'analyse des résultats de la

partie, «rendement orthographique». Le tableau 3 donne les résultats (moyenne, écart type, pourcentage à plus ou moins 1 sigma et à plus ou moins deux sigmas) pour l'ensemble de l'Université de Sherbrooke (2620), puis par faculté et enfin par département.

F / d	n	$\bar{x}$	σ	$\pm 1\,\sigma$	$\pm 2\,\sigma$
U de S	2620	51.52	14.21	66.0	95.6
médecine		57.08	16.09	65.4	96.2
prédoc		62.17	14.83	65.4	96.2
scinf		44.37	11.51	63.2	97.4
administration		56.29	12.58	67.2	97.3
droit		55.02	13.71	69.1	94.2
sc. appliquées		52.08	14.24	70.4	97.3
gch		54.17	13.89	62.6	90.4
gciv		52.74	13.96	62.1	97.7
gél		50.47	14.95	68.3	98.0
gméc		52.16	13.94	63.4	91.1
sciences		51.35	14.09	68.01	95.5
bioc		52.79	13.53	69.8	96.8
biol		54.86	13.47	66.7	95.9
chim		56.89	14.26	72.2	94.4
m-inf		49.14	13.92	69.2	95.0
phys		52.43	15.48	64.9	94.6
lettres et sc. h.		50.79	14.43	65.0	96.8
éco		47.24	12.36	63.3	94.9
géo		42.58	11.43	70.9	96.4
lec		57.90	13.84	61.7	92.9
psy		61.75	11.88	62.5	100.0
shu		48.47	14.75	71.2	94.1
sso		45.18	11.40	72.0	95.7
éducation		48.89	13.14	69.0	95.2
bas		45.60	12.84	67.1	94.8
bepp		53.96	12.37	67.3	96.6
biop		48.00	11.93	68.6	91.4
théologie		47.02	10.42	60.0	100.0
éducation ph.		42.12	11.83	59.3	95.3

La moyenne de réussite au *Turbo* se rapproche beaucoup de la moyenne de 50 % idéalement escomptée pour un instrument de ce type. De plus la répartition des résultats des 2620 étudiants selon la courbe de Gauss affiche un niveau de conformité très élevé par rapport à la courbe modèle.

Au seuil de 45 %, tel qu'il a été fixé à la lumière des résultats de la passation de septembre 1987, et en ne tenant compte que des résultats à la première partie, telle qu'elle a été réussie cette année, 910 étudiants échouent au *Turbo*, soit un taux d'échec de 34,7 %. Pour des fins de comparaison, le tableau 4 présente les résultats universitaire et facultaires de septembre 1987 et de septembre 1988.

Tableau 4 — Comparaison des résultats universitaire et facultaires

Groupes	x sept. 87	x sept. 88	Groupes	x sept. 87	x sept. 88
U de S	51.03	51.52	sciences	50.51	51.35
médecine	58.85	57.08	lettres et sc. h	50.79	50.69
administration	53.45	56.29	éducation	46.87	48.89
droit	54.32	55.05	théologie	54.25	47.07
sc. appliquées	53.28	52.08	éducation physique	44.14	42.12

2.4.2 Parties «correction de textes» et «rédaction»

Conformément à la décision de récupérer un certain nombre d'étudiants qui auraient réussi le *Turbo* en tenant compte de leurs performances aux parties 2 et 3, les parties 2 et 3 des 910 copies d'étudiants ayant échoué à la première partie ont été corrigées.

Le tableau suivant donne, en pourcentage, la moyenne de réussite aux parties 1, 2 et 3 pour les 910 étudiants ayant échoué à la première partie. En parallèle, sous la rubrique moyenne G (globale), on retrouve la moyenne aux trois parties établie selon la répartition recommandée, soit 70/20/10 pour les parties 1, 2 et 3 respectivement pour un total de 100.

Tableau 5 — Taux de réussite et d'échec des étudiants qui ont échoué à la première partie

n étudiants	x partie 1	x partie 2	x partie 3	x partie G
910	36.3	15.6	39.4	32.5

Les données de ce tableau nécessitent quelques clarifications. Il faut rappeler qu'il ne s'agit que des 910 étudiants les plus faibles pour lesquels les parties 2 et 3 du *Turbo* ont été corrigées; c'est pourquoi les moyennes de réussite sont si basses. La partie 2 (correction de textes) est la partie la plus difficile du test. Non seulement les étudiants ne voient pas les erreurs à identifier, mais ils en voient là où il n'y en a pas. Le phénomène d'ajout d'erreurs est si fort que le nombre moyen d'erreurs ajoutées par les étudiants les plus faibles est de 6,6 pour un ensemble de trois courts textes de 10-12 lignes sur une demi-page. Enfin, comme l'indique le tableau 5, bien que les parties 2 et 3 aient été corrigées dans le but de récupérer quelques étudiants, la moyenne de réussite a baissé pour l'ensemble des 910 étudiants : de 36,3 % à la première partie, à 32,5 % pour l'ensemble des trois parties.

Avec la correction des parties 2 et 3 et la répartition des résultats selon 70/20/10, 22 étudiants, des 910 qui ont échoué à la première partie, ont franchi le seuil de 45 % et le taux d'échec universitaire est passé de 34,7 % à 33,9 %.

Le tableau 6 présente par faculté le nombre d'étudiants récupérés grâce à la correction des parties 2 et 3 du test.

Tableau 6 — Nombre d'étudiants supplémentaires qui ont franchi le seuil de 45 % grâce à la correction des parties 2 et 3 du test

Facultés	n étudiants	Facultés	n étudiants
lettres et sc. h.	7	sciences	2
administration	4	médecine	1
droit	4	sciences appliquées	1
éducation	3	autres	0

Le prochain tableau présente, par faculté, en pourcentage, les taux de réussite et d'échec au *Turbo*. Le taux d'échec est accompagné du nombre réel d'étudiants ayant échoué au seuil de 45 %.

Tableau 7 — Taux de réussite et d'échec par faculté

Facultés	% réussite	% échec	n échec
administration	81.9	18.1	53
droit	79.2	20.8	43
médecine	75.9	24.1	32
sciences appliquées	66.6	33.4	112
sciences	64.8	35.2	190
lettres et sc. h.	63.3	36.7	196
éducation	60.5	39.5	163
théologie	60.0	40.0	6
éducation physique	38.0	62.0	93
U de S	66.1	33.9	888

3. Recommandations (abrégé)

Les recommandations visent toutes un meilleur fonctionnement de l'administration du test et un meilleur contrôle des reprises.

Concernant l'administration du test à l'entrée

1) Comme il est mentionné au point 1, il faudrait prévoir l'administration du test *Turbo* de septembre seulement après la remise des cartes étudiantes et exiger la carte étudiante lors de la passation du test. Ceci permettrait d'éviter d'avoir à recourir aux services du Bureau de registraire pour des matricules manquants ou mal mémorisés.

2) Afin d'éviter les confusions dans le traitement des données selon qu'elles sont consécutives à une première passation ou à une reprise, et toujours dans le but de maintenir une certaine rigueur face au rattrapage, il faudrait réserver la passation de septembre aux nouveaux inscrits à l'Université de Sherbrooke à un programme conduisant à l'obtention d'un grade de premier cycle.

Concernant les reprises

3) Afin de réserver la passation de septembre aux nouveaux inscrits, il faudrait prévoir un deuxième moment pour les reprises, le premier étant celui d'avril. Le mois de décembre serait un bon moment pour une deuxième reprise, mais il faudrait l'interdire aux nouveaux inscrits qui auraient subi le test en septembre afin de leur donner le temps minimum de faire un rattrapage quelconque.

4) Afin de ne pas «brûler» le *Turbo* et afin de maintenir une certaine rigueur face au rattrapage, il faudrait limiter le nombre de reprises à une par année pour un maximum de trois à l'intérieur d'un baccalauréat. Sinon, il serait pertinent d'envisager, comme mesure de limitation au nombre de reprises possibles, la fixation d'un coût pour chaque reprise.

5) Que seule la partie «rendement orthographique» soit passée lors des reprises.

6) Afin d'éviter les cas de fraude, il faudrait exiger, lors des reprises, la carte étudiante et refuser le droit de subir le test aux étudiants qui ne la présentent pas.

Gérard-Raymond Roy
Louise Lafontaine

Sonia Morin
Hélène Biron

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ADAPATATION SCOLAIRE

- *Classes sociales et motricité*. D. HADE (1989)
- *L'intégration d'enfants handicapés*. J. GIGNAC (1988)

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

- *Le français par l'activité filmique*. G. BESSETTE (1983)
- *Le journal télévisé au 2e cycle du primaire*. G. BESSETTE (1984)
- *Exploiter le récit*. G. DESAUTELS (1983)
- *Prise en charge et évaluation de l'oral*. J.-M. DOUTRELOUX (1989)
- *Didactique du français langue maternelle — Bilan des recherches québécoises*. G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989)
- *Lire et rédiger au bureau* (maître). C. GAUDREAU (1990)
- *Lire et rédiger au bureau* (élève). C. GAUDREAU (1990)
- *Caractéristiques d'un discours informatif*. L. LAFONTAINE (1983)
- *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*. L. LATENDRESSE (1983)
- *Le discours narratif au préscolaire*. L. LATENDRESSE (1984)
- *Pictogrammes et compréhension*. L. LATENDRESSE (1987)
- *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*. L. McNICOLL et G.-R. ROY (1983)
- *Les homophones : problèmes et solutions*. L. McNICOLL et G.-R. ROY (1985)
- *La pédagogie du brouillon*. L. McNICOLL et G.-R. ROY (1989)
- *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*. L.-M. OUELLETTE (1983)
- *Contextes de composition*. L.-M. OUELLETTE (1984)
- *Le Fabloc* (maître et élève). S. POULIOT (1986)
- *Supercrayon, un matériel type de lecture*. M. POUPART et M. MACHABÉE (1984)
- *Genre et nombre : étude théorique*. G.-R. ROY (1985)
- *Genre et nombre : étude appliquée*. G.-R. ROY (1985)
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur»*. G.-R. ROY et H. BIRON (1991)
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU (1992)
- *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*. J. TARDIF (1983)

DIDACTIQUE DES ARTS

- *Musique et psaltérion* (guide pédagogique et deux volumes de pièces harmonisées). F. CORPATAUX (1987)

DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES

- *L'enseignement des sciences humaines au primaire*. Y. LENOIR et M. LAFOREST (éd.) (1991)
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. DELISLE ET P. BÉGIN (éd.) (1992)

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN* (4 cahiers)
  M. BRÉZINA et D. DUBÉ (1985).
- *Phénomènes électriques en soudage* (5 cahiers)
  P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
- *Phénomènes chimiques en soudage* (2 cahiers)
  P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
- *Recherche et formation technologique*. P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).
- *Problèmes de recherche en enseignement professionnel*. —— (1988).

INTERCULTUREL

- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver*. A. BEAUCHESNE (1987).
- *Éducation et pédagogie interculturelles*. A. BEAUCHESNE (1991).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques*
  P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
- *Training Peer Career Counsellors — The Trainer's Manual*. J. LIMOGES (1992).
- *Future Between us — The Participant's Manual*. J. LIMOGES (1992).

PÉDAGOGIE

- *Apprentissages par la communication*. G. DOYON (1983).
- *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire*.
  H. HENSLER, D. RAYMOND et F. ELBAZ (1983).
- *Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.I.*
  M. AUBÉ, H. OUELLET et L. PRÉFONTAINE (1987).
- *Vivre à la maternelle*. R. FORTIER (1988).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique*
  L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
- *La technologie éducative dans les universités du Québec*. M. SCHOLER (éd.) (1987).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
- *Le développement du moi*. J. LIMOGES et D. PAUL (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. (3 tomes). ROY, G.-R. (éd.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec*. —— (1990).
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec*. —— (1991).

Cette étude qui porte sur la connaissance du français écrit des étudiants de l'ordre universitaire [illegible] et [illegible] par [illegible] la qualité de la langue que [illegible] les travailleurs les plus scolarisés de notre société. Elle comporte cinq chapitres dont le premier rappelle les caractéristiques scientifiques de l'instrument qui a servi de base à une telle évaluation du français écrit.

Le deuxième chapitre analyse les résultats obtenus par les étudiants qui, après treize ou quatorze années d'études, [illegible] à l'université. Il [illegible] et, une première sans doute, elle comprend l'ensemble des secteurs d'enseignement universitaire.

Le troisième chapitre présente la maîtrise de la langue française écrite au regard des caractéristiques personnelles et scolaires des étudiants, tels l'âge, les groupes d'appartenance sexuelle, les voies de formation antérieure à l'admission à l'université et les champs de formation à l'ordre collégial.

Le quatrième chapitre examine quels sont les éléments du français écrit qui font l'objet d'appréciation par les étudiants des divers degrés scolaires. On y fait part des résultats obtenus à un même test de français écrit (syntaxe, vocabulaire, orthographe grammaticale et lexicale) par des échantillons d'étudiants situés à des intervalles de deux ans ou scolaires, et ceci, à partir de la deuxième année du cours secondaire.

Le cinquième chapitre tente de cerner les facteurs les plus susceptibles de contribuer à l'amélioration du français écrit au moment des études universitaires. Pour ce faire, il rapporte les résultats obtenus par un groupe d'étudiants volontaires qui ont subi le même test en 1987 puis en 1990, c'est-à-dire à trois ans d'intervalle.

À ceux qui veulent savoir comment et en quoi les étudiants des divers champs de formation se distinguent quant à leur niveau de compétence en langue française écrite, tout le plaisir de cheminer avec nous!

Gérard-Raymond Roy et Louise Lafontaine, linguistes et didacticiens, concepteurs du Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe *et auteurs de plusieurs ouvrages, sont professeurs titulaires au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.*

ISBN 2-920859-59-5

GRAPHISME: GÉRARD THIBAULT